(ORGANIZADOR)
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 5

Atena
Editora
Ano 2021

(ORGANIZADOR)
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 5

Atena Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
iStock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Atena
Editora
Ano 2021

Atena Editora
Ano 2021

Atena Editora
Ano 2021

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Ano 2021

A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais 5

Bibliotecária:	Janaina Ramos
Diagramação:	Maria Alice Pinheiro
Correção:	Maiara Ferreira
Edição de Arte:	Luiza Alves Batista
Revisão:	Os autores
Organizador:	Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação em verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais 5 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-233-0
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.330210907

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

Atena Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Atena Editora
Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a (re) pensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro.

As discussões empreendidas neste livro, intitulado "***A Educação em Verso e Reverso: Dos Aportes Normativos aos Aspectos Operacionais***", por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re) pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a intercruzam. Na direção do apontado anteriormente, é que professoras e professores pesquisadores, de diferentes instituições e países, voltam e ampliam o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade. É um desafio, portanto, aceito por muitas e muitos que fazem parte dessa obra.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A ESCOLA NA PRISÃO OU A PRISÃO NA ESCOLA: CONCEITOS EDUCACIONAIS NOS CONTEXTOS PRISIONAIS

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO
Departamento de Pedagogia
Guarapuava – Paraná
http://lattes.cnpq.br/5221333212268354

Rita de Cássia da Silva Oliveira
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
Departamento de Educação
Ponta Grossa – Paraná
http://lattes.cnpq.br/0396336269506743

RESUMO: O artigo tem como objetivo a análise da educação no contexto prisional a partir da ambivalência da função da pena apresentada na dualidade administrativa entre penitenciária e escola. Trata-se de uma investigação bibliográfica que encontra nos autores Blazich (2007), Julião (2016), Lage (2014), Leme (2002), Onofre (2007), Santos (2011) e Silva (2009), possibilidades de uma discussão aprofundada sobre a questão apresentada. Tal abordagem e referencial teórico partem da Revisão de Literatura *A Educação nas prisões* de Rodrigues e Oliveira (2017), cujo escopo foi fundamentado em uma das constatações de que a instituição educacional e a instituição prisional possuem fronteiras profissionais conflituosas quanto às funções no cumprimento de pena. Diante desta investigação, algumas constatações foram possíveis, dentre elas a compreensão do conceito de educação no espaço de encarceramento e a aproximação deste com as possibilidades de construção de projetos de vida para fora dos muros das prisões, aspecto tratado como privilégio não como direito.
PALAVRAS - CHAVE: Educação Prisional, Prisão, Escola.

SCHOOL IN PRISON OR PRISON IN SCHOOL: EDUCATIONAL CONCEPTS IN PRISON CONTEXTS

ABSTRACT: The article aims to analyze education in the prison context from the ambivalence of the penalty function presented in the administrative duality between penitentiary and school. This is a bibliographic investigation that finds in the authors Blazich (2007), Julião (2016) and Silva (2009), possibilities for an in-depth discussion on the question presented. Such an approach and theoretical framework are based on the Literature Review Education in prisons by Rodrigues and Oliveira (2017), whose scope was based on one of the findings that the educational institution and the prison institution have conflicting professional boundaries as to the functions in serving time . In view of this investigation, some findings were possible, among them an understanding of the concept of education in the prison space and its approximation with the possibilities of building life projects outside the prison walls, an aspect treated as a privilege not as a right.
KEYWORDS: Prison Education, Prison, School.

1 | INTRODUÇÃO

A pena de prisão e sua função social é uma discussão presente em grande parte dos documentos que discutem os direitos fundamentais do ser humano. Muitos organismos nacionais como Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) trazem a educação como possibilidade de se criar, num espaço de clausura, condições para elaboração de um projeto de vida em que o crime não represente uma opção. Contudo, não são todas as prisões que possuem um espaço adequado para que tal possibilidade se desenvolva de forma harmoniosa. Muitas vezes, os espaços são tão limitados que escola e prisão são indistinguíveis. Neste cenário, questiona-se de que forma a administração prisional revela-se diante de uma outra administração, a educacional, neste ambiente em que, ambas, precisam cumprir sua função social. Para tanto, o objetivo desta investigação é analisar a educação no contexto prisional a partir da ambivalência da função da pena apresentada na dualidade administrativa entre penitenciária e escola.

A pesquisa busca nos autores Blazich (2007), Julião (2016), Lage (2014), Leme (2002), Onofre (2007), Santos (2011) e Silva (2009), algumas possibilidades de aprofundar a reflexão, a qual partiu da investigação *A Educação nas prisões: revisão de literatura* de Rodrigues e Oliveira (2017), que, numa de suas constatações, observou o conflito administrativo entre a instituição escolar prisional e a administração prisional. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, pautada em obras as quais apontam a educação como arrimo do propósito da reinserção social.

A organização desse estudo se estabelece com dois momentos, o primeiro discute a educação na prisão. Destaca os aspectos fundantes da educação prisional, autonomia e emancipação, como elementos concretos do cotidiano do sujeito histórico que precisa ser construído nos espaços de privação de liberdade.

Já a segunda direciona para apontamentos relacionados à educação com o propósito para além das prisões. Destaca como a educação pode

2 | A EDUCAÇÃO APESAR DA PRISÃO

Os questionamentos se a educação na prisão atende às demandas do aprisionamento, relacionados a disciplina ou ao direito a educação e, portanto, esse segundo, a autonomia e emancipação, são constantes nos estudos relacionados a esse público. Termos como “cela de aula”, criado por Leme (2002) nos seus estudos durante o mestrado, e apontamentos sobre o fato da escola estar na prisão ou ser da prisão, referenciados por Onofre (2007) e Julião (2016), indicam que a educação se apresenta numa condição ambígua, com uma certa obscuridade, enquanto aplicação do direito.

Segundo Blazich (2007), apesar da escola funcionar dentro da instituição prisional,

ela possui marcos normativos muito diferentes do penitenciário com lógicas distantes e, em grande parte, conflituosas.

> La escuela en contextos de encierro funciona a moda de uma institución dentro de otra y supone cojugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamento diferentes: en el primero la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; y em segundo la lógica del desarollo de los sujetos, fundante de la educación (BLAZICH, 2007, p. 54)

A educação prima pelo desenvolvimento do ser humano, a prisão pelo disciplinamento. Ambos são importantes para as pessoas privadas de liberdade, mas a segunda é considerada como prioridade no discurso da defesa da segurança social, como prevenção para que novos crimes não ocorram. Pautada nessa prática, em que a disciplina se sobressai ao processo educativo, a educação aparece como acessório, regalia daquele que tem bom comportamento, ou seja, se manifesta como "bom preso".

Tal entendimento, leva a ressocialização ou reeducação no ambiente recluso a um patamar, conforme Silva (2009, p. 29), de "ficção jurídica, mera construção dogmática desprovida de fundamentos da realidade, uma vez que a prisão não apresenta características nem condições capazes de melhorar o homem." Neste sentido, a referência, dada a partir dessa compreensão é da educação do ambiente prisional e revela-se como mais uma ação de controle das ações da pessoa privada de liberdade, um espaço de despersonalização do sujeito.

> As prisões caractetrizam-se como teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos. Sua arquitetura e as rotinas a que os sentenciados são submetidos demonstram, por sua vez, um desrespeito aos direitos de qualquer ser humano e à vida. (ONOFRE, 2007, p. 12)

Esses encaminhamentos, muito comuns nos ambientes prisionais, principalmente, nos espaços sucateados e com poucas alternativas de atendimento, remetem a uma instabilidade nas ações, demostrando uma grave fragilidade diante do propósito da Lei de Execuções Penais n° 7210/84, quanto a função social da pena de prisão como preparação para a prática social fora desta, quando expressa o objetivo de "proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado" (BRASIL, 1984).

Reconhece-se que a concepção de educação na prisão está pautada em elementos que, em muitos momentos, não são compreendidos pelos responsáveis pela disciplina, desde aqueles que mantém a tutela, quanto aqueles que pensam a tutela, demonstrando objetivos diferentes em educar e manter preso. Essa constatação foi despertada pela pesquisa *A Educação nas prisões: revisão de literatura* de Rodrigues e Oliveira (2017), a qual promoveu um levantamento de obras, concluídas e publicadas, sobre a educação no espaço prisional. Dentre as considerações, identificou-se o conflito administrativo entre quem tem tutela da pena e quem promove a educação nos espaços de privação de

liberdade. Grandes fronteiras com objetivos profissionais próximos, mas práticas e cultuas institucionais distintas. Um grande problema na efetivação das políticas públicas sociais, criminais, prisionais e educacionais, pois

> [...] nenhuma das duas se integram para a ação na Política Criminal. O objetivo de reintegração da pessoa que transgrediu as normas ensinadas ou impostas pelas políticas públicas anteriores não compreende uma articulação com as regras de socialização dentro dos muros da prisão. O fato é que a contenção ocorre pela mesma política que prende e a proposta de atendimento do recluso é daquela que prevê o auxílio na reinserção, com distintos mecanismos na relação como cidadão. Ambas, historicamente, não dialogam nas ações extramuros, esta articulação dentro dos muros da prisão parece ser um reflexo bem mais profundo. (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2017, p. 1424)

Além disso, os espaços de encarceramento, mesmo que construídos recentemente, não atendem às necessidades para o atendimento de todos e em condições dignas. Julião (2016) aponta que, mesmo com as políticas públicas delineando o direito da pessoa privada de liberdade a educação, poucos têm acesso. Dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de junho de 2017, indicam que somente 9,6% dos 84,22% que não completaram o Ensino Médio, conseguem frequentar os bancos escolares no ambiente prisional. Pontua, deste modo, a necessidade de se discutir o papel da educação escolar nesses ambientes.

É importante destacar, que a simples participação nas atividades escolares não indica que a função da educação assume seu propósito.

> [...] os indivíduos punidos preservam-se como sujeitos e buscam, na resistência, mostrar-se plenamente subjugados aos valores da instituição. Conseguem, a despeito das longas condenações e dos rigorosos meios de controle utilizados pela instituição penitenciária, manter a identidade, os valores de origem, a perspectiva de vida e de liberdade. Sua sobrevivência depende da capacidade de dissimular, mentir e conter-se. Por isso são comuns, em suas falas, avaliações positivas do trabalho, das atividades de que participam e da própria escola. (ONOFRE, 2007, p. 19)

O cotidiano prisional, portanto, é muito mais complexo e não está posicionado ao olhar daqueles que não o vivenciam. Dados estatísticos e investigações, cujos instrumentos levantam os discursos de quem, ainda, está preso podem levar a discursos construídos para os que mantém a tutela, para um posicionamento necessário a sobrevivência nesses ambientes.

Os horários rígidos, as atividades programadas e destinadas aos que mantém a "boa conduta", a deteriorização da identidade pelo aprisionamento, remontam de que "o fim da prisão não é a readaptação do sujeito à sociedade, mas o de ajustá-lo às normas do estabelecimento prisional". (SANTOS, 2011, p. 120)

A educação, nessa ordem social, assume uma função de ocupação, sendo

> tratada na maioria das vezes pelos funcionários como um lugar secundário, não dão valor, acreditam que o preso não precisa estudar [...] Quando podem, dificultam o acesso dos alunos presos, até a sala de aula. Mesmo por motivos banais, podem de forma definitiva impedir que o aluno estude, interferem de forma negativa na avaliação do ex-aluno, dificultando dessa forma, a obtenção do benefício. (LEME, 2002, P. 118)

A educação, a partir dessas posturas, não assume, nem mesmo, a função de controladora ou reprodutora dos aspectos punitivos dados pela condição do aprisionamento.

Sendo a prisão praticada como ato de violência, pelas suas condições concretas e os danos causados pelos seus efeitos, o instrumento pedagógico que pretende alcançar, apenas, o avilta e embrutece. Assim, a inclusão social pela educação na prisão não é ressocializadora,

> mas deve ser humanizada mediante a implementação de melhorias de condições de vida no cárcere e na elevação do preso, de mero objeto de um sistema autoritário, a sujeito de direitos e obrigações (SILVA, 2009, P. 46)

A educação, portanto, deve acontecer apesar da prisão. O argumento sustentável para essa afirmação é de que as condições prisionais que o degeneram precisam ser amenizadas, senão superadas, pela luta pelos princípios da garantia de direitos e da dignidade humana. Essa luta demonstra a resistência da educação e envolve seus educandos em movimentos que vão além dos muros da prisão.

3 | A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA PRISÃO

A escola, ou seja, a educação formal na prisão, junto do trabalho, carrega a responsabilidade de reparar todas as faltas que esse sujeito sofreu antes do aprisionamento. Existe um forte discurso elaborado a partir da Lei de Execuções Penais nº 7210/84 de melhorias nas condições de cumprimento de pena para que as pessoas privadas de liberdade tenham, também, condições de serem reinseridas com aspectos de dignidade que, embora mínimos, estejam presentes. Este discurso vem revestido de títulos muito utilizados pela administração prisional, dentre eles ressocialização e reeducação. Contudo, foi possível constatar que a pessoa privada de liberdade não possui, pela simples pena, elementos importantes para concretizar tal discurso como autonomia e emancipação, aspectos fundantes da Educação Prisional e elementares para vida em liberdade.

Os parâmetros disciplinares punitivos, nem sempre escondidos, mas com existência paralela aos de humanização, remontam um ser passivo que não alcança a sua plenitude na prática social. O comportamento humanizado do "bom preso" é o modelo normatizado pelas concepções de uma classe social dominante. Neste sentido, a função social da educação se distingue e muito da função da pena na sua prática, revelando a impossibilidade de cumprir o seu objetivo como um todo, se mantida a concepção punitiva do encarceramento. Aponta-se, nesse caminho reflexivo, de que a escola na prisão não educa na prisão e nem

é uma instituição da prisão, mas apesar e para além da prisão.

Santos (2011, p. 127) aponta, quando trata do ambiente prisional, que

> [...] ao se falar de escola, é preciso considerar a realidade extrapedagógica que impacta as atividades que ocorrem no interior da instituição escolar. Aqui se abandona a posição ingênua daqueles que acreditam poder alterar as estruturas socais pela ação exclusiva da escola.

Desta forma, Leme (2002), quando percorre os caminhos de uma unidade penitenciária para descrever a "cela de aula", apresenta a realidade dos espaços prisionais e qual lugar a escola possui na pena. Os espaços e tempos cedidos não se apresentam com uma coerência de movimentação. São os locais disponibilizados por uma lógica que não é a educacional, onde a autonomia e acolhimento ao educando está focada.

> Enquanto imaginamos uma escola com sua arquitetura própria, em um presídio, por mais que se projete um espaço específico para a implantação da escola, este espaço – o pavilhão escolar – não se diferente (estruturalmente) dos outros pavilhões. Sendo assim, a sala de aula não será mais do que uma "cela de estudo", uma cela diga-se, onde encontramos lousa e carteiras. (LEME, 2002, p. 121)

Da mesma forma, a gestão escolar lotada nesse espaço, encontra desafios, seja pela dualidade administrativa do espaço físico, já que a escola é instalada num ambiente prisional, ou pela dinâmica da organização, a qual encontra uma interdependência, desde a movimentação dos educandos até a liberação de materiais didáticos.

> O trabalho dos diretores das escolas prisionais possui marcos exclusivos, uma vez que eles precisam conhecer a dinâmica do presídio, se relacionar de maneira harmoniosa e parceira com o diretor da cadeia, ter uma relação pacífica com os agentes penitenciários, além de interagir com os códigos e as regras dos presos e com a lei estabelecida pelo Estado. (LAGE, 2014, p. 62)

A forma apaziguadora e passiva do gestor escolar nesse espaço obriga-se pela necessidade da convivência e preocupação de que as ações educacionais não encontrem demasiados obstáculos pelas divergências nos entendimentos sobre o real objetivo do cumprimento de pena. Assim, Blazich (2007) destaca que as relações de poder atreladas à dificuldade de diálogo, são os grandes obstáculos para que a escola não consiga atingir seu propósito mais amplo na prisão.

Diante desse pequeno resumo do cenário que a escola encontra na prisão, se considera importantes duas grandes rupturas. A primeira, dada pela escola e, de certo modo, de fácil alcance, visto que a atitude mais relevante seja a vigilância epistemológica. Um cuidado com os objetivos teórico metodológicos assumidos pela educação frente os desafios de educar um sujeito aprisionado.

Onofre (2007, p. 26) assinala que "trata-se de um processo de educação que se modifica em sua natureza, em sua forma, mas que continua sendo, sempre, processo educativo." A educação, portanto, não muda seu sentido, sua necessidade, independente do

contexto em que esteja localizada. Isso não significa que a escola não tenha a preocupação com a especificidade do seu educando e das suas necessidades, que não se ocupe da observação do espaço em que se encontra. Mas de que deve, obrigatoriamente, estar atenta a um objetivo indispensável: a emancipação.

Santos (2011, p. 127) destaca que "ou se educa para a emancipação ou não se educa". Desse modo, a anulação do sujeito pelo aspecto punitivo da prisão precisa ser rompida na escola. Embora num ambiente repressor, a educação deve educar para a liberdade, pois essa é a principal expectativa e motivação do sujeito aprisionado.

> Há de se pensar, portanto, em uma educação que seja capaz de incorporar, em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o indivíduo a: primeiro, conhecer o mundo; e, segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo. (ONOFRE, 2007, p. 23)

A escola, nesse sentido, precisa buscar fôlego para superar as condições do aprisionamento e educar para a prática além desse isolamento social. Ao gestor escolar cabe compreender toda a dinâmica prisional para direcionar suas potencialidades. Lage (2014, p. 69) entende "o papel do diretor como principal interlocutor entre escola, presídio, professores, alunos, agentes, liberdade e prisão". Uma prática fundamentada na perspectiva interdisciplinar.

Entende-se, desse modo, que a educação é um dos pilares sociais mais importantes para a prática social, contudo, não é a única. É por isso que a segunda grande ruptura está no envolvimento de todos os segmentos, geridos pela prisão, com vista à reinserção da pessoa privada com projetos de vida adequados ao protagonismo social.

> Para se alcançar tal objetivo no sistema prisional, torna-se fundamental a implementação de uma cultura em que realmente se privilegie uma política interdisciplinar de atendimento ao interno, onde não se torne utópica a participação, por exemplo, do assistente social na escola, do professor na assistência jurídica e vice-versa (JULIÃO, 2016, p. 39)

A ação interdisciplinar deve ser caracterizada por projetos que busquem uma meta comum. Os discursos e práticas precisam estar alinhadas, seja por um projeto político pedagógico interinstitucional ou propostas que dialoguem nesse sentido. Julião (2016, p.38) aponta para a necessidade de se construir, nas escolas, projetos políticos pedagógicos os quais sejam "da prisão e não apenas uma escola na prisão". Deve-se objetivar, por consequência, o cumprimento com a sua função social e promover a reflexão sobre a função da pena, atendendo as verdadeiras necessidades das demandas prisionais existentes.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cenários prisionais, em especial o brasileiro, carregam mazelas sociais que fora dos muros das prisões vem ao encontro aos problemas sociais existentes. Ser preso numa instituição de regime fechado no Brasil é, possivelmente, estar exposto a iminentes violações.

A lógica prisional, fundamentada na disciplina, visa converter o homem de criminoso em honesto. Todavia, as condições criadas fora e dentro dos espaços de prisão são dessocializadoras. Embora a educação tenha possibilidades de instrumentalizar a pessoa presa para superação de muitas violações de direitos, a função da pena, face às carências concretas existentes, é excludente.

A disciplina sobrepõe a educação pelo mais simples objetivo, proteger a sociedade do sujeito que cometeu o crime. Ela deve, contudo, lutar pela proteção do sujeito da sociedade que a mantém, na pena de prisão, uma forma de aviltar o ser humano, com o discurso ressocializador. Neste sentido, a educação reduz os danos causados pela própria prisão, dando-lhe o mínimo que precisa para liberdade: o direito ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

BLAZICH, Gladys Susana. La educación em contextos de encierro. ***Revista Iberoamericana de Educación***. n. 44, 2007. p. 53-60.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Lex:** Coleção de Leis do Brasil, Brasília, v. 5, p. 68, set, 3.trim. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm> Acesso em 10 jan. 2013. Legislação Federal e marginália.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional – **Levantamento Nacional de Informações Penitenciária (INFOPEN) – Junho 2016**. Brasília: Ministérios da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes F. Escola da ou na Prisão? **Cadernos Cedes.** Campinas, v. 36, n. 98, jan.-abr., 2016. p. 25-42.

LAGE, Robson de Oliveira. O papel do gestor de unidades escolares no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro: seleção e formação. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2014.

LEME, José Antonio Gonçalves. **A cela de aula:** tirando a pena com letras – uma reflexão sobre o sentido da educação em presídios. 196f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão. Espaço de construção da identidade do homem aprisionado. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A Educação nas prisões: revisão de literatura. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 5, Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 6, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2017. p.1417-1432. Disponível em file:///C:/Users/vanessarauerodriguesDownloads/23314 _11806. pdf Acesso em 03 set. 2017.

SANTOS, Silvio dos. O espaço administrado da prisão e a escola como *locus* de resistência. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **O espaço da prisão e suas práticas educativas:** enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: Edufscar, 2011.

SILVA, Haroldo Caetano da. **Ensaio sobre a pena de Prisão**. Curitiba, Juruá, 2009.

CAPÍTULO 2

A LUDICIDADE NA PRODUÇÃO DE JOGOS COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MANOEL GOMES

Data de aceite: 21/06/2021
Data da submissão: 29/03/2021

Lucimar Brito da Silva Mayer Lira
Secretaria de Estado de Educação – SEDUC
Várzea Grande – MT
https://orcid.org/0000-0001-6682-2291

Gabriel de Miranda Soares Silva
Secretaria de Estado de Educação – SEDUC
Várzea Grande – MT
https://orcid.org/0000-0002-4651-3640

Verônica Ramos de Assis Rocha
Secretaria de Estado de Educação – SEDUC
Cuiabá – MT
https://orcid.org/0000-0002-3223-2944

RESUMO: Os jogos didáticos vêm ganhando espaço já há algum tempo nas salas de aula, as propostas metodológicas que envolvem o aprender de forma lúdica e divertida vêm se tornando cada vez mais comum, desde jogos mais elaborados aos mais simples, podendo ser feitos com materiais reutilizáveis que iriam para o lixo. Nesta pesquisa temos como objetivo apresentar a ludicidade com a produção e elaboração de jogos didáticos como intervenção pedagógica, que corroboram de forma dinâmica com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Dentre os procedimentos metodológicos destacamos o levantamento bibliográfico (livros, teses, dissertações, monografias, artigos de periódicos científicos, jornais impressos, revistas). Utilizamos também de registros fotográfico das aulas e atividades de construção e aplicação dos jogos em sala de aula. A ludicidade está ganhando mais espaço nas aulas dos professores que buscam unir a teoria com a prática, de forma a otimizar o processo da aprendizagem. As atividades desenvolvidas demostram que os estudantes participaram de todo o processo de construção e elaboração dos jogos, transformando a aula em um momento único, divertido e dinâmico, fazendo com que os estudantes construíssem as habilidades e os conhecimentos de forma prática, ativa e criativa.
PALAVRAS - CHAVE: Jogos Didáticos; Metodologia Ativa; Escola em Tempo Integral.

THE LUDICITY IN THE PRODUCTION OF GAMES AS A PEDAGOGICAL INTERVENTION IN FULL-TIME EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT AT MANOEL GOMES SCHOOL

ABSTRACT: Didactic games have been gaining space in the classrooms for some time, the methodological proposals that involve learning in a playful and fun way have become increasingly common, from more elaborate games to the simplest ones, being able to be made with reusable materials that would go to waste. In this research we aim to present playfulness with the production and development of educational games as a pedagogical intervention, which dynamically corroborate with the teaching and learning process of students. Among the methodological procedures we highlight the bibliographic survey (books, theses, dissertations, monographs, articles from scientific journals, printed newspapers, magazines). We

also use photographic records of classes and activities for building and applying games in the classroom. Playfulness is gaining more space in the classes of teachers who seek to unite theory with practice, in order to optimize the learning process. The activities developed show that students participated in the entire process of building and preparing games, transforming the class into a unique, fun and dynamic moment, making students build their skills and knowledge in a practical, active and creative way.
KEYWORDS: Educational Games; Active Methodology; Full-time school.

1 | INTRODUÇÃO

Os jogos didáticos vêm ganhando espaço já há algum tempo nas salas de aulas, as propostas metodológicas que envolvem o aprender de forma lúdica e divertida vêm se tornando cada vez mais comum, desde jogos mais elaborados aos mais simples, podendo ser feitos com materiais reutilizáveis que iriam para o lixo.

Essas práticas metodológicas são observadas por diferentes olhares e incorporadas por meio das metodologias ativas, corroborando assim com processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Nesta pesquisa temos como objetivo apresentar a construção e elaboração de jogos didáticos que dinamizam e auxiliam aos estudantes no processo de ensino aprendizagem direcionando-os por meio da ludicidade, a entenderem e desenvolverem os quatro pilares da educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser, proporcionando o desenvolvimento do protagonismo nas ações do seu cotidiano.

Dentre os procedimentos metodológicos destacamos o levantamento bibliográfico (livros, teses, dissertações, monografias, artigos de periódicos científicos, jornais impressos, revistas). Utilizamos também de registros fotográfico das aulas e atividades de construção e aplicação dos jogos em sala de aula.

As atividades foram desenvolvidas durante o ano de 2019 no espaço escolar da Escola Estadual em Tempo Integral Manoel Gomes, contando com apoio da equipe pedagógica para as atividades aqui relatadas.

2 | A CONCEPÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE JOGOS

O Projeto Pedagógico da Educação Integral apresenta que o docente deve planejar suas aulas considerando que, como toda a base diversificada, as aulas precisam ser lúdicas, criativas e práticas, e que a teoria esteja presente e que seja trabalhada ao passo que se aplica a prática.

> Em uma perspectiva crítica de currículo tem como caráter sinequa non um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar rompendo com aulas tradicionais e excludentes. A teoria é fundamental, e precisa estar presente em todas as aulas, contudo a proposta é que será trabalhada ao passo em que se aplica a prática. Poder pensar sequências pedagógicas a partir de um tema e planejar várias atividades com o intuito de levar os estudantes a refletir e a

> desenvolver atitudes que podem contribuir em sua educação interdimensional e incorporando os conhecimentos sobre os quatro pilares da educação em sua vida (MATO GROSSO, 2019, p. 16).

Em concordância com as concepções sobre as competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que preconizam planejar as aulas de forma articulada à aprendizagem em conjunto às outras habilidades relacionadas às áreas do conhecimento, levando em consideração o desenvolvimento socioemocional que, para acontecer de fato, deve estar incorporado ao cotidiano escolar, permeando todas as suas disciplinas e ações (MATO GROSSO, 2019).

Nesse contexto, utilizar os jogos lúdicos como proposta didática vai ao encontro das Metodologias Ativas que visam uma aprendizagem significativa, prazerosa e profícua, longe de ser um ensinamento tradicional e engessado, limitado apenas ao conteúdo que precisa ser ensinado em que a criança deve ficar sentada por longas horas na sala de aula. Tal sistema tradicional se torna antagônico ao Projeto de Educação das Escolas em Tempo Integral onde é imprescindível que o estudante seja protagonista, que o seu pensar e suas habilidades sejam direcionadas para a construção da reflexão, do pensamento crítico e da argumentação.

Segundo Ocimara Balmant (2012), a criança não é estudante universitária para ficar sentada por longos períodos. Elas aprendem melhor em movimento. É nesse contexto que junção entre o prazer, a emoção e o movimento é que os jogos se encaixam numa estratégia pedagógica para mediar uma aprendizagem significativa, enriquecedora e totalmente prazerosa para as crianças, também corroboram com as intervenções porque estimula a capacidade de raciocínio e de julgamento proporcionando interação, cooperação e prazer aos educandos, e, segundo Della Chiesa (2007), o cérebro ter prazer em aprender alguma coisa, facilita muito o aprendizado e o sucesso. O prazer é a emoção mais amigável da aprendizagem.

A proposta metodológica para o desenvolvimento dos jogos se baseia na leitura de Castellar e Vilhena (2014), onde destacam a importância de jogos e atividades lúdicas, que auxiliam não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também nas percepções cognitivas, afetivas, psicomotoras e atitudinais, além de promover a integração das relações sociais adquiridas pelas observações da realidade e dos percursos percorridos no jogo. Ou seja, o jogo, uma atividade lúdica, auxilia a aprender e a pensar sobre o espaço em que se vive.

Isso vai ao encontro no que diz Sacramento (2017, p. 225), que

> [...] jogo é um pensamento é o resultado de um exercício reflexivo sobre algo concreto, no qual estão representes regras, condutas, valores, conceitos e identidades. [...] o jogo como atividade de ensino, que é de criar, executar, formas aos quais os estudantes consigam chegar ao resultado final por meio de erros e acertos.

A autora ainda destaca que os jogos didáticos auxiliam a estimular a descrição, a análise, a associação e a criação de situações que proporcionam a compreensão de conceitos e dos conteúdos.

Durante as atividades se destacou a importância de alguns aspectos didático-pedagógicos na construção e elaboração dos jogos:

> Discursão teórica sobre o significado do jogo – estabelecer com os estudantes aspectos teóricos do significado do jogo, com fundamentos didáticos-pedagógicos, compreendendo o jogo como um meio de desenvolver a aprendizagem significativa. Definir grupos para construção dos jogos – atividades colaborativas, analise da importância do trabalho em grupo para a produção dos jogos (SACRAMENTO, 2017, p. 290).

A construção dos jogos pode ser feita com materiais reutilizados, unindo assim a conservação do meio ambiente com o projeto. Não é preciso que o professor gaste comprando materiais, sendo que o tudo que iria para o lixo pode ser reaproveitado. “O mais importante é dar às crianças de criar, projetar, experimentar e explorar. É perfeitamente fazer isso com materiais do dia a dia” (RESNICK, 2020).

Aos estudantes os jogos auxiliam em diferentes momentos desde a construção até a aplicação, na figuras 1 é possível observar a construção dos jogos.



Figura 1: Construção de Jogos Didáticos

Fonte: Lucimar B. M. Lira, (2019).

A proposta é que os estudantes participem de todo o processo de construção e elaboração dos jogos, dessa maneira praticam o trabalho em grupo, o convívio, a interação, a colaboração e o respeitos mútuos.

3 I METODOLOGIAS ATIVAS: APLICAÇÃO DOS JOGOS EM SALA

Pensar as aulas sobre as metodologias ativas promove o processo de mediação dos conhecimentos docentes, por meio da construção dos jogos ou material que possibilite o desenvolvimento teórico-prático das atividades em sala de aula (SACRAMENTO, 2017). Sob este entendimento Jerez, Coronado e Valenzuela, (2012) apuld Mato Grosso (2018) complementam que

> [...] A aprendizagem ativa advém da mudança no paradigma educacional em que a centralidade está no aprender fazendo, e sobretudo, na forma colaborativa desse fazer sob a mediação de um professor.

É axiomático que as tendências liberais, onde o professor era o detentor do conhecimento e o aluno um sujeito passivo, estão perdendo espaço diante dos novos desafios da educação hodierna, contribuindo dessa forma para que a prática pedagógica esteja voltada para as tendências progressistas, tendo o aluno como sujeito ativo e protagonista e o professor como mediador, e nesse contexto que as aprendizagens ativa e criativa entram em cenário e segundo Jerez (2008) nessa perspectiva, o aprender nunca é passivo, está sempre em movimento.

Tanto jogando ou construindo esses jogos os estudantes se envolvem de forma participativa demonstrando entusiasmo e interação. Segundo Senge (1993) "os aprendizes só aprendem o que faz sentido para eles", nessa perspectiva que os jogos se fazem imprescindíveis para que a aprendizagem se complete de forma ativa e criativa, contribuindo para que se desenvolva as habilidades e as competências não somente para a assimilação do conteúdo como também as competências socioemocionais, assimilando entre elas, a emoção, o prazer, a interação, a criticidade e a desenvoltura, se tornando protagonistas da sua própria aprendizagem.

"Desafiar" o cérebro dos nossos educandos é favorecer uma aprendizagem criativa (RELVAS, 2009). Os jogos permitem que os estudantes sejam desafiados, pois exige concentração, solução de problemas, estratégias, trabalho em grupo, entre outras.

Os jogos se mostram também eficazes para a inclusão de educandos com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem e até mesmo dificuldades com a convivência e interação, pois proporciona um ambiente interativo e prazeroso. Neste sentido Paulo Freire diz que

> [...] O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seus pensamentos. (FREIRE 1996, p, 84).

Os jogos se tornam uma estratégia pedagógica para que o professor ofereça uma aula atrativa e envolvente, a ludicidade inserida no contexto escolar podendo ser utilizados de formas amplamente diversificadas, entre elas a interdisciplinaridade, a intervenção, a

inclusão, a avaliação. Nas figuras 2 e 3 é possível observar os estudantes desenvolvendo as atividades dos jogos didáticos.



Figura 2: Estudantes desenvolvendo as Atividade dos Jogos

Fonte: Lucimar B. M. Lira, (2019).



Figura 3: Estudantes desenvolvendo as atividades dos Jogos

Fonte: Lucimar B. M. Lira, (2019).

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da educação em tempo integral, apresenta o desenvolvimento dos quatro pilares da educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser, e por meio destas concepções, os jogos desempenham um papel importante também na inclusão, pois foi observado que os estudantes em diferentes estágios de aprendizagem

conseguiram participar de forma ativa e satisfatória. Com os jogos didáticos é possível articular todos os pilares, já que os estudantes participam de todo o processo de elaboração, construção e aplicação dos jogos, exercitando o conhecer, o fazer, o aprender e o ser.

A ludicidade é um caminho amplo que pode ser percorrido pelos professores, aplicando os conceitos e saberes e corroborando com o processo de ensino aprendizagem, aliando em sala com as metodologias ativas, criando espaços de aprendizagens múltiplas, ativas e criativas.

REFERÊNCIAS

BALMANT, Ocimara. **Ensinar é muito mais que passar conteúdo.** Entrevista O Estadão. 2012. Disponível em <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,ensinar-e-muito-mais-que-passar-conteudo-imp-,925042#:~:text=Terceiro%3A%20crian%C3%A7a%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20estudante,Elas%20aprendem%20melhor%20em%20movimento.&text=Em%20vez%20disso%20tudo%2C%20incentive,que%20a%20aula%20do%20professor.> Acesso em 29 de jul. 2020.

CASTELAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. (Orgs.). **Ensino de geografia.** São Paulo: CengageLearing, 2014.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Periódico eletrônico de psicologia.** v, 27 n, 28. São Paulo: 2019.

DELLA CHIESA, B. Understandingthebrain: thebirthof a learningscience. 2007. Disponível em< http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic850552.files/Understanding%20the%20brain%20O> Acesso em 13 jun. 2020.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes, necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JEREZ, O. **Comprendiendo el Enfoque de Competencias**. Ed. Carmen Paya. Santiago: Corporación Sofofa, 2008.

JEREZ, O., Coronado, F., &Valenzuela, G. A Development Model of Social responsibility Competencies for Sustainable Development in theSchoolof Economicsand Business of the Universityof Chile. In.: F. Gonçalves, r. Pereira, W. leal, & U. Miranda (Eds.), **Contributionstothe Decade of Education for Sustainable Development.** Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, oxford, Wien, 2012.

MACEDO, Lino. **Ensaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC. **Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral.** Cuiabá, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.** Cuiabá, 2018. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/a/13441> Acesso em 15 de jul. de 2020.

RELVAS, Marta. **Fundamentos biológicos da educação:** despertando inteligências e afetividades no processo de aprendizagens. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

RESNICK, Mitchel. MitchelResnick: A tecnologia deve levar o aluno a ser um pensador criativo. **Revista Nova Escola**. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/905/mitchel-resnick-a-tecnologia-deve-levar-o-aluno-a-ser-um-pensador-criativo> Acesso em 29 de jul. 2020.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. A produção de jogos na formação docente: material didático ensino de geografia. In: PORTUGUAL, Jussara Fraga. (Org.). **Educação Geográfica:** temas contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 221-233.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1993.

CAPÍTULO 3

A OBSERVAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA ABORDAGEM SOBRE A IMPORTÂNCIA

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 02/04/2021

Alcindo Ferreira Mendes Neto
Graduando, Universidade Federal do Pará
Faculdade de Matemática
Capanema, Pará
http://lattes.cnpq.br/0595358203811873

Marla Camille Carvalho de Oliveira
Graduanda, Universidade Federal do Pará
Faculdade de Letras
Capanema, Pará
http://lattes.cnpq.br/7590904455885953

Francisco Diogo Lopes Filho
Docente, Secretaria de Educação
Prefeitura de Castanhal
Castanhal, Pará
http://lattes.cnpq.br/9319870051469631

RESUMO: O presente artigo visa apresentar a importância da observação no estágio supervisionado, tem por objetivo expor aos discentes dos cursos de licenciaturas a necessidade da observação no estágio e como em geral ocorre todo o processo e alerta-lo da importância de ter uma reflexão crítica de todo o processo de observação para que se torne crítico e saiba lidar com os problemas que poderão surgir. As discussões e exposições feitas neste artigo foram baseadas nos estudos de teóricos da educação, observações do processo dos estágios iniciais que visam propor ao aluno a observação da sala de aula, da educação especial e as reflexões filosóficas acerca do estudo dos teóricos com a observação. Com isso chegaremos ao ponto mostrando como é de fundamental importância a observação nas turmas regulares e de educação especial no período do estágio supervisionado, além de fazer com que o discente esteja preparado para o que verá e com que siga na carreira docente. Desta forma vemos a importância da observação e consequentemente a do artigo que visa mostrar o que o discente irá encontrar nos primeiros estágios e como deve dar importância para este momento tão enriquecedor de sua vida acadêmica.

PALAVRAS - CHAVE: Importância da observação, Estágio supervisionado, Formação docente.

THE OBSERVATION IN THE SUPERVISED INTERNSHIP: AN APPROACH ON THE IMPORTANCE

ABSTRACT: This paper aims to present the importance of observation in the supervised internship, aims to expose the students of undergraduate courses the need for observation in the internship and how in general the whole process occurs and alert you to the importance of having a critical reflection of the entire observation process so that it becomes critical and know how to deal with the problems that may arise. The discussions and expositions made in this article were based on the studies of educational theorists, observations of the process of the initial internships that aim to propose to the student the observation of the classroom, special education,

and philosophical reflections about the study of the theorists with the observation. With this we will get to the point showing how fundamentally important the observation of regular and special education classes is during the supervised internship period, in addition to making the student prepared for what he or she will see and follow in the teaching career. Thus, we see the importance of observation and consequently of the article that aims to show what the student will find in the first internships and how to give importance to this very enriching moment of his academic life.
KEYWORDS: Importance of observation, Supervised internship, Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu por meio das observações feitas durante as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II (estágio observacional em classes regulares e na Educação Especial) com o objetivo de discutir e relatar aos discentes dos cursos de licenciaturas a necessidade e importância do estágio de observação que geralmente ocorrem nos primeiros estágios supervisionados dos cursos de licenciaturas, buscamos também atentar aos estagiários que observem o ambiente escolar com bastante dedicação, pois se considera que neste momento os discentes perceberão à sua introdução na profissão de docente.

Para apresentar a importância das disciplinas de estágio de observação no decorrer do texto serão feitas duas abordagens, na primeira iremos relatar a importância do estágio no ensino regular e na segunda iremos falar da necessidade da observação na educação especial.

O desenvolvimento da pesquisa foi feito a partir de três momentos: 1) estudo de teóricos da educação; 2) observação em escolas de ensino infantil, fundamental e médio, e em salas de inclusão de alunos com deficiência, e; 3) tratamento qualitativo das observações realizadas com base no estudo teórico.

Na segunda seção apresentaremos os caminhos metodológicos da pesquisa, as abordagens e instrumentos da mesma. Na terceira seção será discutida a importância do estágio de observação para os cursos de licenciatura na formação de futuros professores em turmas regulares e na Educação Especial. Na quarta seção serão feitas reflexões conclusivas sobre a pesquisa.

Dessa forma, esperasse que o presente artigo contribua para que os estudantes de licenciatura reflitam sobre a importância dos estágios observacionais na sua formação acadêmica.

2 | METODOLOGIA

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa que visa tratar os dados de forma subjetiva através das observações e tratamentos de dados obtidos em meios de estudos bibliográficos e de campo. Segundo Godoy (1995) na pesquisa qualitativa o pesquisador buscar capturar os acontecimentos do caso estudado através da percepção

das pessoas em questão, levando em conta todos os pontos relevantes para o estudo e assim diversos tipos de dados são obtidos para que se entenda os fenômenos dos casos.

Assim, a referida pesquisa objetivou analisar a validade do estágio supervisionado na formação de graduandos de licenciatura. Essa motivação pelo tema surgiu após análise de referenciais e oficinas metodológicas, apresentadas e desenvolvidas, nas disciplinas de Estagio Supervisionado I e II. As informações que deram base para que esse artigo fosse desenvolvido foram organizadas através de três etapas. A primeira, por meio de levantamento bibliográfico, no qual entramos em contato com autores da área educativa; a segunda, através da pesquisa campo, no que concernem as experiências em sala de aula durante o período de observação; e por fim, a terceira etapa a problematização dos dados obtidos por meio dos referenciais bibliográficos consultados.

2.1 Pesquisa bibliográfica

Nesse primeiro momento os estudos deste trabalho foram fundamentados em teses e conceitos de autores que pertencem à grade curricular dos cursos de Licenciatura, como Pimenta (1995 e 2001), Scalabrin e Molinari (2013) Gaertner e Oechsler (2009), Raymundo (2011), Silva e Silva (2016) e Silva e Cia (2013), assim como a leitura de monografias e artigos encontrados disponíveis na internet. Esse processo inicial foi necessário para criar uma visão analítica sobre o estágio supervisionado.

2.2 Pesquisa de campo

O desenvolvimento desta pesquisa de campo se deu em visitas às escolas. Nesse processo de observação das aulas foram usados os autores e suas teses para a compreensão da desenvoltura dos alunos e a atuação do professor.

2.3 Problematização dos dados

A partir dos dados bibliográficos e a pesquisa de campo, momento que entramos em contato com a realidade escolar, pudemos entrelaçar a teoria com a prática em sala de aula. Essa última fase foi feita como forma de salientar quais os resultados da prática e estudo sobre o estágio para a formação de futuros professores.

3 I ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 A importância do estágio de observação nos cursos de licenciatura

As análises dos dados refletem que as disciplinas de Estágio Supervisionado são fundamentais na formação de educador. Por meio das observações, foi possível identificar a importância dessas disciplinas na formação dos discentes de licenciatura, fazendo com que os mesmos percebam o cotidiano de um professor em sala de aula, e consequentemente a necessidade dos conhecimentos teóricos obtidos para a prática docente.

Nota-se que durante as observações os discentes dos cursos de licenciaturas

têm contato com a educação na “prática”, isso faz com tenham uma noção de como se dará a sua futura profissão, e assim se torne um profissional que se adapte melhor ao ambiente de trabalho. Gaertner e Oechsler (2009) esclarece que estágio realizado é de suma importância na vida do discente, visto que proporciona aos discentes conhecer a realidade escolar em que poderá vir a atuar futuramente. De acordo Pimenta (1995, p.71) “os estágios têm possibilitado às alunas conhecerem essa realidade, aprendendo o que está sendo realizado e como, e também o que não está e por quê.”.

Observamos que é nesse estágio que o formando perceberá algumas das possíveis dificuldades que surgem na prática docente como locais sucateados, falta de material e recursos pedagógicos. Assim vemos como funciona de fato a realidade escolar, a rotina de um professor e os desafios da profissão. “É por meio da experiência no estágio que o graduando obterá um contato direto com a realidade da sala de aula o que poderá possibilitar para ele um conhecimento do contexto no qual o mesmo irá trabalhar futuramente.” (SILVA e SILVA, 2016, p. 3). Logo o estágio proporciona a possibilidade do formando montar propostas para driblar os problemas possíveis e proporcionar um ensino de qualidade.

Outro ponto que notamos que mostra a necessidade do estágio supervisionado de observação é a importância que o discente perceba que mesmo estando formado o seu conhecimento não estará acabado. Sempre o profissional terá que pesquisar, aprender formas e metodologias diferentes para lhe dar com as realidades diversas encontradas na sala de aula, isto é, um universo de alunos de culturas diferentes.

O estágio de observação também é importante, pois, é neste momento que discente de licenciatura poderá unir os conteúdos do curso com os fundamentos teóricos da educação abordados nas licenciaturas. É quando colocamos em prática o que foi absolvido.

> [...]o estágio supervisionado deve acontecer durante a vida acadêmica começando com a observação, com atividades complementares, práticas pedagógicas [...] Por isso, o estágio é uma prática importante, pois apresenta grandes benefícios para a aprendizagem, para o progresso do ensino no que se refere à sua formação, levando em conta a importância de se colocar em prática uma atitude reflexiva logo no começo da sua vida como educador, pois, é a maneira na qual o estudante irá vivenciar na prática o que tem estudado na Universidade. (Scalabrin e Molinari, 2013, p. 5).

Vale ressaltar ainda que é durante o estágio que temos o primeiro contato com a docência e a partir disso podemos decidir se pretendemos sermos professores ou não. Assim, logo, se faz de extrema necessidade o estágio de observação na formação docente para que nós, futuro professores, não iniciemos a profissão de forma ingênua e fantasiosa.

O propósito curricular do estágio é, então, inserir alunos de licenciatura em seu ambiente de trabalho, no qual devemos observar, aprender e ressignificar os conhecimentos à respeito do ofício educacional. A teoria estudada na universidade não oferece um método eficaz de como agir em sala de aula, afinal há uma grande heterogeneidade composta por culturas diferentes, discursos diferentes e cognitivos entre professores e alunos.

Logo não há teoria que prepare para toda a pluralidade social que existem no âmbito escolar. Dessa forma, o estágio vem para iniciar esse processo de reflexão da escola enquanto ambiente educacional.

Em vista disso, o professor "Na sua atividade ele traduz a unidade ou o confronto teoria e prática. Sua formação escolar e seus valores adquiridos na vida – o seu compromisso, enfim com sua práxis utilitária ou criadora". (PIMENTA, 2001, p. 69). Ou seja, somente em contato com a sala de aula é que podemos definir e criar uma metodologia adequada de ensino considerando a necessidade do ambiente educacional. Portanto, em cada etapa do estágio surgem novas práticas e novos métodos, assim como na vida profissional de educador.

3.2 A observação em turma regulares de ensino infantil, fundamental e médio

Em geral, no primeiro estágio, o discente dos cursos de licenciaturas faz a observação de turmas regulares de ensino infantil, fundamental e/ou médio. Nota-se neste momento que o aluno tem o primeiro contato com a atividade docente. Percebe-se o ambiente escolar com o olhar de um acadêmico e futuro profissional, não mais como um aluno da educação básica. Assim, esse momento tem uma grande importância, pois pode servir como quebra de paradigmas na percepção, até o momento construído durante a vida escolar e leituras teóricas sobre educação.

Por meio dos conteúdos estudados no curso, observa-se como se constrói na prática docente a articulação entre os conteúdos específicos do curso com os fundamentos teóricos metodológicos de ensino ao qual tem acesso na universidade.

Através de observações realizadas em escolas se pode notar que nem tudo ocorre perfeitamente como se espera. Isso causa impactos frustrantes, uma vez que, os prováveis problemas que ocorrem na docência são ausência de material adequado, de um corpo pedagógico, dificuldade no controle da turma, falta de estrutura física adequada, entre outros, isso acaba por tornar-se entraves para uma boa ação docente.

Umas das principais dificuldades encontradas no estágio é o número excessivo de alunos em sala. Torna-se cada vez mais comum encontrar salas com 40 ou mais alunos, isso ocasiona dificuldades na prática docente, como o domínio de turma e a proposição de metodologias de ensino diferenciadas que atendam às necessidades individuais de cada aluno.

Logo podemos ver a importância do estágio de observação, pois, a partir das observações se pode, previamente, preparar e elabora métodos e metodologias diferenciadas para quando chegar à sala de aula para lecionar consiga distanciar as problemáticas que possam vir a ocorrer.

> [...]o estágio, com observação e participação do acadêmico em formação, possibilitará a vivência em situação concreta de sala de aula em toda sua complexidade. Neste momento, fundamentado com subsídios teóricos e com

> apoio do professor orientador de estágio, o estagiário fará um diagnóstico da realidade escolar, possibilitando o desenvolvimento de um olhar investigativo sobre o processo ensino e aprendizagem. (RAYMUNDO, 2011, p. 127).

Assim, pode-se tornar um excelente docente, preparado e adaptado às possíveis surpresas que possam aparecer na trajetória docente.

3.3 A observação em turma de alunos com deficiência

Nesta fase de observação que geralmente ocorre no segundo estágio, o aluno é introduzido na docência, na perspectiva da Educação Inclusiva. Sendo a Educação Inclusiva transdisciplinar a todos os níveis de ensino, o Estágio Supervisionado nessa área é de extrema importância para observar, na prática, as aplicações das metodologias estudadas em algumas disciplinas do seu curso, como exemplo, a Educação Especial. Segundo SILVA e CIA (2013, p.1) "o Estágio Supervisionado possibilita aos alunos um contato direto e prático, através da observação e atuação em um ambiente inclusivo.".

Nesta fase, o estágio se torna de grande importância por mostrar a realidade do ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais. Sendo que dentro do ambiente escolar podemos encontrar alunos com diferentes deficiências o que pode acarretar em bloqueios a docentes despreparados.

Comumente, muitos não imaginam que possam acabar tento que lecionar a uma turma que possua uma ou mais pessoas com deficiência. Isso faz com que o discente (futuro docente) tenha um choque ao ver um aluno especial em sua sala.

Logo a observação na perspectiva inclusiva faz com que o futuro docente entre em contato com essa realidade e saiba como reagir a ela, pois somente observando essa realidade no cotidiano escolar, pode preparar-se para desenvolver um ensino significativo para alunos incluídos na escola.

> O estágio ainda possibilita através do aporte teórico dos dois primeiros anos da graduação um básico referencial sobre como a inclusão pode e como ela deve acontecer, assim ele estará frente a questões que até então eram apenas teóricas e trazê-las para sua prática. (SILVA e CIA, 2013, p.1).

Na perspectiva inclusiva, cada caso deve ser analisado com calma, pois existem inúmeros tipos de deficiências, como cegueira, surdez, física e intelectual. Logo, cada caso exigi uma atenção e uma abordagem diferenciada. Portanto, neste processo de descoberta das necessidades de cada aluno no processo de ensino aprendizagem, faz-se imprescindível desenvolver "vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de[...] estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades" (Declaração de Salamanca, 1994, p.11-12).

Lembrando que o foco do Estágio de Observação não é fazer com que o futuro docente consiga conhecer todas as deficiências e as metodologias adequadas, mas que ele adquira a capacidade reflexiva para saber lidar com as necessidades que surgirem, e,

portanto, possa desempenhar a função de docente com louvor e qualidade.

4 I CONCLUSÕES

A partir das discussões e observações realizadas foi percebida a importância da observação no Estágio Supervisionado, pois nele o discente dos cursos de licenciatura irá se preparar e se antecipar para o que virá na profissão de docência. Com isso poderá planejar uma abordagem didática eficaz e inclusiva evitando qualquer tipo de segregação.

Desta forma, o estágio se mostra fundamental na estruturação do estudante de licenciatura, mostrando como funciona um ambiente escolar e consequentemente a educação especial inclusiva, pois assim não terão surpresas desagradáveis por falta de preparo no futuro.

E como novas experiências geram novos conhecimentos e esse se dá na forma de observação da atuação prática da docência. Assim o discente saberá como reagir e se adaptar a uma sala de aula com alunos ditos normais e os especiais, mostrando que não há formação completa para o docente lidar com vida escolar, mas sim estudos prévios e contínuos para que se adapte a escola. Também nos mostra que dependemos de todo o corpo escolar e como saber lidar com a necessidade momentânea, ou seja, saber reagir da melhor forma possível.

E mesmo com pequenos problemas encontrados, como a dificuldade de domínio dos alunos em sala e saber lidar com um ambiente inclusivo, vemos como é importante e satisfatória a carreira docente. Isso é mais um dos motivos que instiga e motiva mais ainda a conclusão do curso de licenciatura escolhido e consequentemente a atuação na docência dos discentes.

REFERÊNCIAS

GAERTNER, R.; OECHSLER, V. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação do professor de matemática**. REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática. v4.6, p.67-77, UFSC: 2009. Disponível em : <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Matematica/artigo_gaertner_oechsler.pdf>. Acesso em: 04 agos. 2018.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa**: tipos fundamentais. RAE - Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35, n-3, p. 20-29. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200>. Acesso em: 02 jul. 2019.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade entre teoria e prática?, Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 94, 1995. p.58-73.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade entre teoria e prática?, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAYMUNDO, G. M. C. **Prática de ensino e estágio supervisionado**: eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica. São Paulo: PUC, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/48071011-Pratica-de-ensino-e-estagio-supervisionado-eixos-articuladores-na-formacao-inicial-dos-professores-da-educacao-basica.html>. Acesso em: 08 mar. 2019.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. **A Importância Da Prática Do Estágio Supervisionado Nas Licenciaturas**. Volume 7 – Nº 1, São Paulo: 2013. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf>. Acesso em: 04 Agos. 2018.

SILVA, L. C. S.; SILVA, M. K. **O Estágio Supervisionado E Suas Contribuições Na Formação Inicial**: Relatos Dos Licenciandos Do Curso De Pedagogia Da Universidade Estadual De Alagoas. 9º ENFOPE/10 FOPIE, Alagoas: 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2486/504>. Acesso em: 05 Mar. 2019.

SILVA, D. S.; CIA, F. **Educação infantil e inclusão**: relato de estágio. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8. 2013, Paraná. Anais eletrônicos... Londrina: UEL, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-024.pdf>. Acesso em: 08 Mar. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: 1994.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTO EM MARKETING EM AVALIAÇÕES DO 3O. CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 21/06/2021

Jônio Machado Bethônico
Mestre e doutor em Educação e Linguagem (FaE/UFMG), pós-doutorando em Linguística Aplicada (FALE/UFMG)

Daniella Milagres Henriques Amaral
Graduanda em Letras (FALE/UFMG)

RESUMO: Neste artigo descrevemos a análise de 34 avaliações de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Final de uma escola particular de Belo Horizonte (aplicadas entre 2011 e 2014). Nosso objetivo era compreender se e como são propostas atividades a partir de textos de estímulo ao consumo (como propagandas e embalagens). Este artigo se fundamenta em estudos da Mídia-Educação, dos Multiletramentos, do Letramento Crítico e da Análise Crítica do Discurso. Os textos mostraram-se frequentes, mas os gêneros textuais escolhidos não condizem com as atuais campanhas de Marketing e comumente o tratamento é superficial quanto a aspectos discursivos e sociais. Esses resultados podem ser considerados similares a dados provenientes de outras pesquisas baseadas na mesma problemática.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino de língua portuguesa; Avaliações; Educação para o consumo; Letramento em Marketing.

ABSTRACT: In this paper we describe the analysis of 34 exams of Portuguese Language at a private Middle School in Belo Horizonte (applied between 2011 and 2014). Our aim was to understand whether and how are proposed activities based on texts that stimulate consumption (such as advertising and products packaging). This paper is based on the studies of Media-Education, Multiliteracies, Critical Literacy and Critical Discourse Analysis. The texts are frequently found on those exams, but the textual genres do not belong to current advertising campaigns and their discursive and social aspects often receive a very superficial treatment. These results can be considered similar to data from other surveys based on the same issue.

KEYWORDS: Portuguese language teaching; Evaluations; Consumer education; Marketing Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

A lógica mercantil impacta atualmente nas mais diversas instâncias sociais, reconfigurando-as. O consumo é hoje uma referência central na construção de identidades, práticas e valores: é um condicionante decisivo tanto na esfera íntima quanto pública.

Fenômeno complexo, o ato de consumir pode ter múltiplas motivações, como o desejo de pertencimento a um determinado grupo (e de distinção em relação a outros); de expressar subjetividades, estilos e opiniões particulares; de se buscar novas experiências e sensações,

por meio do usufruto particular das mercadorias; de se demonstrar afeto nas relações interpessoais ou mesmo como resposta imediata a ações promocionais (como no caso das compras por impulso).

Assim, ao cumprir múltiplas funções sociais e individuais, o consumo cada vez mais substitui vínculos “tradicionais” baseados em parâmetros como a família, o trabalho, a religião, a nacionalidade. As conexões com marcas têm agido como âncoras, a aquisição de mercadorias, como metas. O processo de inclusão dos cidadãos tem se dado pela via do consumo, pelo acesso a crédito – e não pela capacitação, conscientização e participação política, transformadora, crítica.

É certo que a conjuntura político-econômica (que, mesmo quando imbricada a projetos de cunho social, tem forte substrato neoliberal) e as mudanças culturais (que esvaziam as conexões e construções coletivas em prol do individualismo, do hedonismo, do tempo presente, da satisfação imediata) estão refletidas e são alimentadas pelas mídias[1].

No universo midiático, há cada vez menos distinções entre entretenimento, informação e ações de marketing: as estratégias de estímulo ao consumo valem-se frequentemente de sutilezas (como no caso do merchandising nas narrativas e das matérias jornalísticas pagas[2]) e, flexíveis, ocupam todos veículos de comunicação de massa – além do espaço urbano, da internet, dos eventos culturais e esportivos.

Assim, as mensagens de caráter publicitário, em sua onipresença, multiplicidade e força persuasiva, vêm se configurando como uma “pedagogia cultural corporativa” (COSTA, 2009, p. 132) ao indicar, reforçar, legitimar continuamente padrões de comportamento e valores considerados válidos. Desse modo, vai-se alimentando incessantemente o desejo por bens, serviços, marcas a fim de sustentar o progresso econômico.

Entre os grupos mais suscetíveis à socialização acrítica e inconsequente na cultura do consumo, motivados e seduzidos pelas promessas veiculadas pelas campanhas, é importante mencionar as crianças, principalmente das classes populares. Esse grupo social tende a agir, no que se refere às compras, de modo impulsivo e pouco sustentável - um comportamento fundamentado na falta de informação e de planejamento, o que gera, por exemplo, maior endividamento (TONDATO, 2014).

O Brasil é considerado uma referência mundial no que tange à amplitude e rigor da normatização legal da relação entre empresas e consumidores, por parte tanto de

1 Não se pode negar que ocorrem ações de compra de caráter “político”, como o boicote ou o apoio (“*buycott*”) a marcas, de acordo com o posicionamento frente a questões ambientais (por exemplo, em compras de produtos orgânicos) ou sociais (como no caso da empresa “O Boticário”, cuja última campanha do Dia dos Namorados fez referência a casais homossexuais). Como ressalta Michele Micheletti (2003 *apud* SASSATELLI, 2014), esse engajamento, que conjuga interesse pessoal e o bem comum, pode ainda ser visto como um ato fortemente conectado à lógica individualista (uma “ação coletiva individualizada”), pois não há mobilização de agentes coletivos (culturais ou da esfera política) ou voltada para a construção de estruturas reguladoras – capazes de converter as escolhas éticas individuais em questionamento ou transformação da sociedade e da economia.

2 O jornal Folha de São Paulo, por exemplo, criou em outubro de 2015 um departamento nomeado “Estúdio Folha”, totalmente desconectado em relação à redação do jornal, cujo objetivo é produzir “publicidade embalada em técnicas e aparência jornalística: é reportagem, mas pauta e conteúdo são aprovados pelo anunciante”. (http://observatoriodaimprensa.com.br/voz-dos-ouvidores/vera-guimaraes-martins-19/, acessada em 14/10/15).

instâncias estatais quanto não-governamentais. Entretanto, reconhece-se que há sérios limites principalmente quanto à regulamentação das mensagens veiculadas devido à sua quantidade e multiplicidade de formatos e mídias. Como salienta Maria Isabel Orofino (2014, p. 77), retomando a ênfase nas faixas etárias mais jovens, a criança "não é 'atingida', ela está imersa".

Nesse sentido, ressalta-se a importância da escola pública em seu papel de capacitar crianças e jovens no lidar consciente com o consumo, em busca da construção de uma cidadania plena. O presente artigo trata desse processo formativo adotando uma perspectiva que parte dos textos da esfera do Marketing, da necessidade urgente de se incorporar os discursos de caráter publicitário de modo sistemático, crítico, amplo na formação escolar e, a partir deles, abordar temas como consumismo, desperdício, necessidades e desejos de compra, sustentabilidade.

A essa capacidade/habilidade/competência em lidar com os textos de estímulo ao consumo deu-se o nome de "Letramento em Marketing" (BETHÔNICO, 2008; 2014; BETHÔNICO *et. al.*, 2011; BETHÔNICO; COSCARELLI, 2012; 2013; BETHÔNICO; DIONÍSIO, 2013; DIONÍSIO; BETHÔNICO, 2013).

As pesquisas desenvolvidas a partir dessa perspectiva já se voltaram para diferentes objetos e sujeitos educacionais: livros didáticos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Portal do Professor do MEC, a opinião de professores. A questão central: se e como se dá o tratamento dos textos da esfera do Marketing e, subjacente a eles, o tema consumo?

Esse mesmo olhar se volta agora para avaliações ministradas em uma escola particular de Belo Horizonte, para a disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Final (6º. ao 9º. ano). O *corpus*, correspondente a 34 provas aplicadas entre 2011 e 2014, provém da dissertação de Camila Engler Barbosa Flores (2015), recentemente defendida pela Faculdade de Letras da UFMG.

O presente artigo aproveita o material selecionado nesta pesquisa e apresentará mais à frente uma análise acerca do modo com que ele contribui para o "Letramento em Marketing" dos alunos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como o próprio tema "Letramento em Marketing", tem-se aqui como referência (e motivação) os olhares que revelam e buscam compreender as implicações individuais e coletivas da mercantilização das relações sociais, da expansão incontida do consumismo e da centralidade dada aos bens e marcas.

Autores como Zygmunt Bauman (2008), Jean Baudrillard (2006), Néstor Canclini (1999) e Gilles Lipovetsky (2005) descrevem a reconfiguração das conexões institucionais tradicionais e o papel das mercadorias enquanto mediadoras privilegiadas dos laços interpessoais, da identificação e classificação social.

Dialeticamente, essas condições estão vinculadas ao aumento da influência das corporações, inclusive em muitas áreas tradicionalmente de responsabilidade da esfera estatal (como a gestão do espaço público e o fomento à cultura e aos esportes), à crescente visibilidade e impacto das campanhas de Marketing, à profunda e constante predisposição das pessoas às compras.

A fim de se destacarem e diferenciarem perante a concorrência globalizada, as empresas vêm sofisticando seus investimentos para a conquista do mercado. Como descreve Dominique Quessada (2003), são cada vez mais comuns as ações "extramidiáticas", buscando se valer de todo e qualquer espaço e momento para divulgar discursos de estímulo ao consumo, orquestrando mensagens em diversos formatos a fim de melhor envolver e persuadir os públicos-alvo.

Ações híbridas, convergentes, sinérgicas: eventos, patrocínios, promoções, vitrines, embalagens, textos de caráter jornalístico, brindes, sites, *posts* nas redes sociais, mensagens por correio, SMS, telefone, e-mail – além das campanhas publicitárias nos meios de comunicação de massa. O objetivo é a "gestão da experiência" (PEREZ, 2004), o controle da percepção dos consumidores por meio da manipulação de textos, imagens, cores, espaços, texturas, sons, luzes, cheiros – a fim de manter a marca e seus produtos em destaque, distintos, valorizados, desejados.

No que tange à indústria do entretenimento, Henry Jenkins (2008, p. 145) enfatiza o modo com que atualmente sua estrutura se mostra fortemente articulada a estratégias de marketing, visando utilizar fortes vínculos emocionais com seus públicos para aumentar as vendas. Filmes e desenhos animados, por exemplo, são encarados como franquias, que têm que ser capazes, por exemplo, de gerar toda uma gama de produtos licenciados (brinquedos, jogos eletrônicos, roupas, livros, álbuns de figurinhas etc.). Como também ressalta David Buckingham (2007), são criadas mensagens nos mais diversos ambientes sociais que, em cadeia, se retroalimentam e convergem para o consumo de uma variedade de bens culturais e materiais.

Frente a essas circunstâncias, reconhece-se que somente com consumidores conscientes pode-se equilibrar as relações de poder entre as esferas da produção e do consumo e fomentar a responsabilidade e a sustentabilidade.

Para viabilizar simultaneamente a satisfação e o crescimento, a escola (em especial, a pública) tem um importante papel na ampliação e sistematização da formação do consumidor crítico frente aos discursos de Marketing. Nessa mesma direção, várias iniciativas têm sido propostas no campo da "Mídia-Educação" (BELLONI, 2009), apontando para

> novos enfoques pedagógicos que visem um *consumo cultural crítico* e que possibilitem a *criação de estratégias de uso* destes meios para fins de construção da cidadania ativa, participativa, atuante no contexto da comunidade na qual a escola se insere. (OROFINO, 2005, p. 32, *grifos no original)*

As pesquisas relativas ao “Letramento em Marketing” identificaram inúmeras contribuições nesse sentido, quer seja nos Parâmetros Curriculares, nas “Sugestões de Aula” disponíveis online no Portal do Professor ou em livros didáticos. É certo que a “Mídia-Educação” tem um escopo mais amplo, no que se refere aos discursos (envolvendo, por exemplo, novelas e telejornais), ao mesmo tempo em que, como já dito, as campanhas de caráter publicitário não se restringem às veiculações “na mídia”.

Pode-se mencionar também os estudos referentes à “Educação Econômica” e à ”Educação para o Consumo”. Tais propostas, no entanto, não se referem especificamente à capacitação frente às linguagens, tratando, mais amplamente, da compreensão acerca das relações micro e macroeconômicas e de assuntos como sustentabilidade, desperdício, direitos do consumidor.

No entanto, em todos esses casos, existem aproximações no que tange aos principais teóricos referenciados nas investigações, aos motivadores, objetivos, objetos de análise.

É grande também a importância dos investimentos e pesquisas em “Letramento Digital”, (COSCARELLI & RIBEIRO, 2005) pois é crescente o uso da internet como meio de divulgação de mensagens de Marketing – destacadamente ao se considerar o modo com que convergem para o meio digital produções das outras mídias e com que são exploradas, pelas empresas, as redes sociais.

No caso do “Letramento em Marketing”, como em muitos desses temas, estão subjacentes determinadas perspectivas sobre a linguagem. O texto, fundamentalmente, precisa ser tratado enquanto discurso, indo além de sua composição em busca do entendimento de sua função e de seu modo de circulação, em determinado contexto, perante determinado público (MARCUSCHI, 2002).

De modo semelhante, também contribuem abordagens como a dos “Multiletramentos” (THE NEW LONDON GROUP, 2000), “Letramento Crítico” (FEHRING & GREEN, 2001) e a “Análise Crítica do Discurso” (FAIRCLOUGH, 2001), caracterizadas por uma forte preocupação social e política. O tratamento dos textos envolve a compreensão crítica do modo com que são representadas a realidade, as identidades, as relações de poder, ou seja, seus aspectos ideológicos e de hegemonia, e o modo com que essa configuração impacta na vida do indivíduo e na sua comunidade. Essas perspectivas de trabalho com as mensagens visam o empoderamento e emancipação por meio de um vínculo mais ativo e consciente com as informações, em busca de transformação social.

É imprescindível também considerar a ampliação das noções de “texto” e “letramentos” enfatizando os aspectos multissemióticos (ROJO, 2009), pois a perspectiva tradicional voltada centralmente para a instância verbal vem se demonstrando insuficiente para lidar com a diversidade e a complexidade das informações contemporâneas – principalmente no que diz respeito às campanhas de estímulo ao consumo.

Assim, tem-se como pressuposto “a crescente multiplicidade e integração de modos

significativos de construção de significado, onde o textual também está relacionado com o visual, o sonoro, o espacial, o comportamental e assim por diante” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5, *tradução nossa*), envolvendo assim linguagens e sentidos diversos. A habilidade de interpretar e responder criticamente a todos os textos é considerada parte essencial do “novo básico”: “um movimento para além do velho básico da leitura e escrita e em direção à habilidade de ler e criticar textos multimídia” (KALANTZIS; COPE; HARVEY, 2003 *apud* HARSTE; ALBERS, 2012, p. 383, *tradução nossa*).

Articulações teóricas semelhantes podem ser consideradas a partir da investigação desenvolvida por Camila Flores (2015). Por mais que a autora enfatize as histórias em quadrinhos (diferentemente do “Letramento em Marketing”), é proposto como um dos objetivos

> verificar até que ponto as concepções sócio-interacionistas de língua, de linguagem, de texto, de leitura e de aprendizagem que norteiam os documentos oficiais de ensino de língua portuguesa subjazem às questões com textos com recursos verbais e não verbais presentes nas provas. (p. 21)

Assim, a pesquisadora se baseia nas diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para analisar práticas avaliativas, reconhecendo a importância desse tradicional instrumento didático nas escolhas em geral. Além de problematizar o papel das provas no ensino (por exemplo, ao contrapor seu uso enquanto “punição” e enquanto parte fundamental do processo formativo dos alunos e dos próprios docentes), ela se detém em textos multimodais e no modo com que são tratados, considerando tanto abordagens normativas quanto de caráter discursivo. Foram tais características confluentes que motivaram a construção do presente artigo.

3 | METODOLOGIA

Conforme consta na dissertação de Camila Flores (2015, p. 53), as provas foram cedidas por dois alunos de uma mesma escola particular: do 6º. ano de 2011 e do 7º. ano de 2012 provém 16 exemplares (8 de cada ano) e, do 8º. ano de 2013 e do 9º. ano de 2014, outros 18 exemplares (9 de cada ano) - totalizando 34 avaliações.

A partir desse material documental, as ocorrências que foram analisadas para o presente texto se referem a <u>mensagens de caráter publicitário</u>, ou seja, ações de comunicação informativas/persuasivas de organizações (como no caso de empresas e seus produtos, mas também podendo se referir a outras instituições sociais como igrejas, partidos políticos, ONGs etc.), visando criar uma imagem positiva do anunciante e estimular comportamentos favoráveis a ele (como a compra de mercadorias, a participação em eventos, doações etc.).

Assim, foram encontrados, fundamentalmente, anúncios, cartazes, embalagens, capas de livro. Importante salientar, no entanto, que dois outros textos foram identificados:

uma tirinha de quadrinhos (FIGURA 1) e um texto extraído de um livro didático de geografia (FIGURA 2). Apesar de poderem contribuir para importantes reflexões voltadas para a conscientização dos alunos enquanto consumidores, esses dois textos <u>não serão considerados</u> no presente artigo a fim de manter o conceito “Letramento em Marketing” vinculado a textos de teor publicitário.



FIGURA 1 – Ocorrência extraída do corpus

Consumo e desigualdades sociais

Embora o consumo de produtos (alimentos, roupas e calçados, por exemplo) e de serviços (fornecimento de água e energia elétrica, atendimento escolar, lazer, assistência à saúde, entre outros) seja destinado à satisfação das necessidades humanas, nem todas as pessoas podem consumir da mesma maneira.

<u>No Brasil, as diferenças de consumo refletem a existência de desigualdades sociais</u>. Enquanto uma pequena parcela da população é bem remunerada e, portanto pode consumir mais em quantidade e variedade, grande parte da população brasileira, com baixos rendimentos, não tem condições, muitas vezes, de consumir nem sequer os alimentos necessários para garantir uma vida saudável.

Assim como há diferença de consumo entre pessoas de classes sociais diversas, existem diferenças de consumo entre os diversos países do mundo. (...)

BOIIGIAN...[et.] **Geografia e Espaço e Vivência: Introdução à Ciência Geográfica**, 6º ano. São Paulo: Atual, 2009

FIGURA 2 – Ocorrência extraída do corpus

A seleção das incidências passou por uma análise qualitativa e quantitativa, que será detalhada a seguir.

Avaliação / Ano	Gênero	EXERCÍCIOS PROPOSTOS									Problemas de apropriação	Outros comentários
		Linguagem		Como Texto	Como Prática Discursiva / Prática Social							
		Verbal	*Não-Verbal*	*Questões*	*Questões*	*Persuasão*	*Objetivos*	*Público-alvo*	*Veículos*	*Tema Consumo*		

FIGURA 3 - Categorização das ocorrências

Como pode ser visto na FIGURA 3, a origem da ocorrência foi o primeiro tópico, ou seja, nessa coluna foi descrito para qual ANO do ensino fundamental final se destinava a

avaliação da qual cada incidência foi extraída. Já em uma segunda coluna foi registrado o gênero do texto.

A partir dessa caracterização geral, foram categorizados os "exercícios propostos", ou seja, as questões das provas referentes a cada ocorrência selecionada. Sobre esse assunto, em primeiro lugar, buscou-se verificar se trabalhavam somente com a linguagem verbal ou se também levavam em consideração modos não verbais como cores, desenhos e fotografias.

Em seguida, os exercícios foram tratados tendo como pressuposto a Análise Crítica do Discurso, conforme tratada por Norman Fairclough (2001). Como será detalhado na próxima seção, frequentemente as questões das avaliações enfatizavam a descrição dos elementos linguísticos, numa perspectiva próxima aos significados literais, enfatizando por exemplo a organização gramatical ou coesão das orações e frases ou o vocabulário, no que se refere a palavras isoladas. Nesses casos, as perguntas foram nomeadas "como texto", pois tratavam as mensagens somente numa instância normativa. Por exemplo, pode-se mencionar questões como: "retire do cartaz um substantivo abstrato e explique seu emprego", "identifique o pronome e classifique-o de acordo com o seu tipo", "como se classifique o sujeito dessas orações?" ou "em que modo está a forma verbal?".

Por outro lado, caso tenha sido proposta alguma questão de caráter sócio-interativa, ela foi categorizada "como prática discursiva / prática social". Nessas instâncias, busca-se não somente descrever os elementos, mas interpretá-los e explicá-los, considerando os processos de produção, distribuição e recepção dos textos e as relações dialéticas entre os discursos e aspectos ideológicos e de hegemonia. Nesse sentido, Fairclought propõe considerar a língua ou o código utilizados em um discurso a partir das intenções e dos desejos do enunciador, ou seja, no caso das mensagens de caráter publicitário, é pertinente compreender os objetivos do anunciante, os mecanismos de persuasão em uso, a mídia escolhida. E, indo além do texto em si, é fundamental considerar o modo com que ações comunicacionais da esfera do Marketing refletem e reforçam estatutos sociais (valores, estereótipos, relações de poder etc.).

Assim, nas avaliações analisadas, por exemplo, pode-se considerar que as variáveis linguísticas das campanhas se correlacionam às "variáveis sociais" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90), pois modificam e selecionam o tipo de abordagem persuasiva: uma seleção específica da língua destinada a certa ação publicitária, de acordo com o público-alvo.

Conforme consta na FIGURA 1, quando uma questão da prova era considerada de caráter "discursivo/social", foram indicadas no processo de categorização quais instâncias específicas foram tratadas: os mecanismos de persuasão presentes (na instância verbal e/ou nas não verbais); os objetivos da peça; a identificação e caracterização do público-alvo da campanha; os veículos de comunicação (caracterização, estratégias de escolha e sua utilização na transmissão da mensagem).

Os critérios utilizados para a análise quali-quantitativa das avaliações têm muito em

comum com aqueles presentes na investigação dos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental (BETHÔNICO, 2008) e naquela voltada para as atividades do Portal do Professor (BETHÔNICO *et. al.*, 2011). No caso das quatro instâncias discursivas usadas como critério nessas três investigações (objetivos, persuasão, público-alvo, veículos), teve-se como referência BACCEGA; FREIRE (2007), que por sua vez teve como objeto de estudo anúncios publicitários presentes em materiais didáticos do Ensino Médio.

Além desses quatro aspectos, também foi verificado se haviam apontamentos rumo a reflexões sobre o consumismo, desperdício, direitos do consumidor, motivações de compra etc. Esse último item "discursivo/social" foi nomeado tema consumo e considera que o ideal, dentro da perspectiva do Letramento em Marketing, é a análise crítica dos textos de teor publicitário levar também a esse tipo de contextualização, mais ampla.

O critério seguinte se refere à análise dos problemas de apropriação: buscou-se verificar se textos foram escolhidos tendo como público-alvo pessoas com a mesma faixa de estudantes do ensino fundamental final; se o texto se apresentava na prova de modo legível, colorido e completo (sem excessiva redução ou com exclusão de elementos); e se o texto era autêntico (ou seja, não foi concebida pelo próprio professor para simular uma peça publicitária).

Por fim, a coluna "comentários" foi dedicada a informações complementares sobre certas ocorrências, esclarecendo, por exemplo, que por duas vezes a questão da avaliação era acompanhada por uma capa (uma ação de comunicação da esfera do Marketing) e um trecho de um mesmo livro literário, mas se voltava somente para o texto extraído da obra. Outro detalhamento se fez necessário quando uma pergunta sobre um cartaz fazia referência a outras imagens da mesma prova ("Explique por que os TEXTOS III e IV apresentam variedades linguísticas diferentes."). Nesse caso, enquanto comentário foi descrito a qual outro texto a pergunta fez menção.

Explicitada a metodologia (seleção e categorização do *corpus*), a seguir serão apresentados os resultados.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

A partir das 34 avaliações selecionadas como *corpus*, Camila Engler Flores identificou 121 textos "que associam recursos verbais e não verbais" (2015, p. 53). A partir desse conjunto, foram localizadas 26 ocorrências relativas a textos de caráter publicitário. Assim, aproximadamente, a cada 5 textos multimodais, 1 corresponde à esfera do Marketing.

Ao se considerar as outras investigações voltadas para o Letramento em Marketing, também foi possível identificar a significativa frequência com que esses textos estão presentes. Por exemplo, em oito livros didáticos (BETHÔNICO, 2008) foram encontradas 290 ocorrências provenientes da esfera do Marketing, quer seja com função somente ilustrativa, como parte de uma atividade de análise e/ou de produção textual. Já no caso

dos questionários aplicados perante professores da Rede Municipal de Belo Horizonte (BETHÔNICO, 2014), mais de 90% deles alegaram que já trabalhou com análise ou produção de peças de publicidade em suas salas de aula.

É certo que tal presença reflete a “virada pragmática” pela qual o ensino da língua materna passou a partir principalmente dos anos 1990. Por meio de iniciativas governamentais como o Plano Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais, foram privilegiados conteúdos voltados para o funcionamento de uma multiplicidade de gêneros, que buscam representar a diversidade e heterogeneidade das instâncias do cotidiano.

Nas provas coletadas de 2011 a 2014, foi identificada uma pequena variedade de gêneros que se referem ao Letramento em Marketing. Foram localizados, entre os mais frequentes, 10 anúncios, 5 cartazes, 4 capas de livro e 2 embalagens. Há ênfase, assim, em peças tradicionais da esfera publicitária e do design, passíveis de serem concretizadas em uma prova impressa. Situação semelhante foi identificada nos livros didáticos analisados em BETHÔNICO (2008). No entanto, esse tipo de privilégio também se revelou nos resultados do *survey* perante docentes do Ensino Fundamental e nas sugestões de aula disponíveis online, no Portal do Professor[3].

Assim, mesmo em meios virtuais, ou seja, passíveis de fazerem referência a ações de comunicação audiovisuais e digitais, o trabalho didático se volta comumente a mensagens impressas. Tal configuração, inclusive, denota um grave descompasso entre as atividades de sala de aula e o modo com que as organizações buscam se comunicar com seus públicos-alvo (principalmente as crianças e jovens), pois enfatizam a televisão e, cada vez mais, a internet. Em busca de uma maior aproximação com o cotidiano dos alunos, o que impediria analisar criticamente, em uma avaliação, uma fotografia de uma vitrine ou do interior de uma loja? Ou porque não se exibe (ou se evoca) um comercial de TV para ser trabalhado como parte do processo avaliativo?

Ainda sobre os gêneros, é importante mencionar que algumas ocorrências apresentam problemas de identificação quanto ao seu tipo, sendo, por exemplo, chamadas vagamente de “propaganda” ou “campanha comunitária” - o que dificulta a compreensão quanto às características-padrão do gênero textual e ao modo com que foi veiculada. Outras são denominadas de modo equivocado, como no caso de uma das embalagens que foi chamada de “cartaz de divulgação” (FIGURA 4). Situação semelhante foi encontrado no *corpus* proveniente do Portal do Professor (BETHÔNICO *et. al.*, 2011; BETHÔNICO; COSCARELLI, 2012).

3 Como descrito em BETHÔNICO; COSCARELLI (2012), a partir do *corpus* selecionado do Portal do Professor, foram identificados 129 textos da esfera do Marketing. Desse conjunto, 83 foram considerados “gêneros publicitários canônicos impressos” (64,3%) e somente 9 (7%) foram categorizados como “gêneros publicitários canônicos eletrônicos”.



FIGURA 4 – Ocorrência extraída do corpus

No que se refere ao tratamento dado à instância verbal e à não verbal, primeiramente é importante mencionar que para 3 ocorrências (todas capas de livro) não foram feitas questões, ou seja, a inclusão das imagens teve papel somente ilustrativo. Na análise de livros didáticos (BETHÔNICO, 2008), também foram identificadas incidências semelhantes, categorizadas como “Comentários”: somando-se os resultados referentes aos 8 manuais, chega-se a 93 imagens (capas de CD, de DVD, de livro, de revista, cartazes ou logomarcas) a partir das quais não são propostas quaisquer atividades.

Em se tratando das outras 23 incidências provenientes das avaliações, a linguagem verbal (relações morfo-sintáticas) foi tema de questões 22 vezes e a linguagem não-verbal, 9 vezes. Vale destacar, assim, que, apesar de todos os 26 textos do *corpus* serem multimodais (com fotografias e/ou ilustrações), tem-se que apenas 8 ocorrências foram trabalhadas as diferentes semioses simultaneamente.

Como exemplos, a partir da imagem a seguir (FIGURA 5) foi proposta a questão: “INTERPRETE a relação entre o logotipo e a forma verbal do enunciado: ‘Proteja nossas crianças.’” Já sobre a FIGURA 6 foi feita a afirmativa: “a bota apresentada na capa pode ser interpretada como uma metonímia do trabalho nas fazendas, uma vez que é um instrumento utilizado para este trabalho, é a parte representando o todo”.

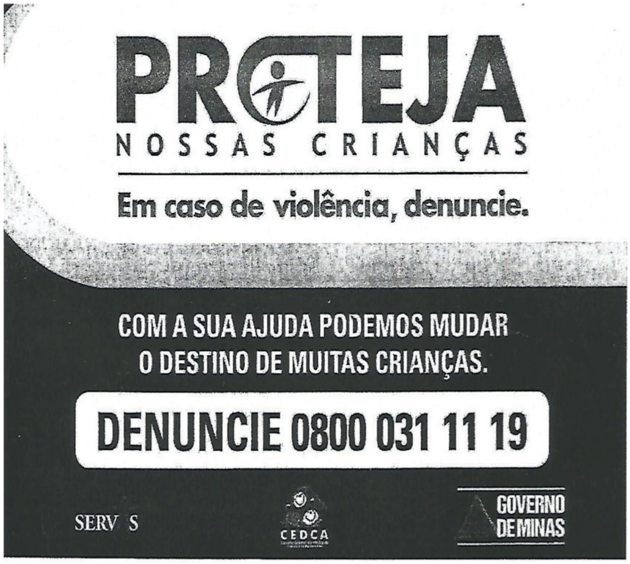


FIGURA 5 – Ocorrência extraída do corpus



FIGURA 6 – Ocorrência extraída do corpus

Conforme mencionado na seção sobre metodologia, para categorizar as questões enquanto instância textual ou instância discursiva/social, fez-se referência a cinco âmbitos: as estratégias de persuasão, os objetivos do anunciante, a caracterização do público-alvo da campanha, as características do veículo de comunicação em uso e o modo com que o "tema consumo" é abordado (direitos do consumidor, motivações de compra, consumismo, desperdício etc.), a partir de mensagens de caráter publicitário.

Sobre esse assunto, os resultados relativos às 34 provas indicaram que, para 13 das 26 ocorrências relativas a textos da esfera do Marketing, nenhuma questão de caráter discursivo/social foi proposta.

No restante das ocorrências, a intencionalidade da mensagem foi tratada em 11 incidências, por cinco vezes as estratégias persuasivas foram abordadas e somente uma vez as características do público-alvo foram consideradas. Quanto a esse mesmo recorte, para nove textos apenas um dos âmbitos discursivos é tratado - e somente em quatro ocorrências dois âmbitos discursivos são abordados, como na FIGURA 7 a seguir[4].



FIGURA 7 – Ocorrência extraída do corpus

As questões relativas a essa imagem requerem a classificação de sujeitos e a função sintática de adjetivos em orações retiradas da peça. No entanto, para além da instância puramente textual, é proposto o seguinte item, que faz referência, inclusive, múltiplas semioses:

4 Em sua pesquisa a partir dessas mesmas avaliações, Camila Engler Flores (2015, p. 76-78) propõe uma análise desse anúncio da Boticário, desconstruindo suas informações verbais e não verbais e tratando da intencionalidade do anunciante e das características do público-alvo da peça. A autora alega por fim que é fundamental ativar os conhecimentos de mundo, por meio de questões e atividades, de modo a viabilizar o processo de compreensão.

O anúncio a seguir, de O Boticário (marca de cosméticos, maquiagem e perfumaria), faz parte da Campanha "Contos de Fadas". O discurso citado também pode ocorrer em linguagens não verbais ou mistas. Explique de que maneira o discurso citado, presente no slogan "Você pode ser o que quiser", contribui para persuadir o público feminino, a quem o anúncio a destinado.

Tecendo comparações com o material selecionado a partir do Portal do Professor do MEC, as principais lacunas no tratamento discursivo/social ocorreram também quanto ao público-alvo e aos veículos. Todas as instâncias contextuais só foram consideradas, em uma mesma proposta de atividade, em 17% do *corpus*.

As limitações identificadas nas produções do Portal, ao mesmo tempo em que revelam características dos docentes-autores, a elas subjaz outro fator preocupante: elas atuam de forma multiplicadora. Replicadas à risca ou mesmo quando são utilizadas somente como referência, as aulas – algumas delas consultadas milhares de vezes – acabam interferindo na prática de outros professores, impactando em maior ou menor grau na formação de seus alunos.

Quanto ao próximo tópico considerado na presente análise, vários são os <u>problemas de apropriação</u> das imagens. Na transposição para as avaliações, muitos textos foram distorcidos, sendo que todos foram reduzidos em relação ao seu tamanho original de modo a caberem nas provas, comprometendo eventualmente a visibilidade de parte das informações (como ocorre, por exemplo, no texto presente no rodapé da FIGURA 7).

Outro problema é o fato de que vários textos não são voltados para a faixa etária dos alunos, como no caso de dois anúncios de planos de saúde, um divulgando a Revista Casa Cláudia e outro sobre o Jornal Folha de S. Paulo - o que pode impactar no interesse das crianças pelos procedimentos escolares, aumentando sua artificialidade, e na compreensão dos aspectos discursivos, contextuais mais amplos.

Além disso, todas as incidências estão em preto e branco (como em todas as figuras anexadas ao presente artigo), impedindo análises sobre o uso de cores, informação rica e fundamental no discurso de caráter publicitário, voltada para chamar a atenção e persuadir os públicos-alvo.

Pensando-se o Letramento em Marketing como uma conscientização e capacitação efetiva para as questões de consumo, o desvinculo e a manipulação das mensagens nas avaliações representam mais um empecilho e evidenciam o despreparo dos professores quanto à seleção do material utilizado.

Sobre esse mesmo assunto, o corpus extraído do Portal do Professor apresentou indícios semelhantes: mais de 1/5 das "sugestões de aula" (25 do total de 110) apresentavam mensagens incompatíveis com a faixa etária dos alunos. Também pode ser considerado um indicativo o fato de que, quanto às duas coleções de livros didáticos analisados em BETHÔNICO (2008), enquanto em uma delas os "problemas de apropriação" (relativas à autenticidade, legibilidade, exclusão de elementos e compatibilidade com a idade dos

alunos) ocorriam em uma a cada sete incidências, na outra a proporção era de uma a cada cinco (p. 69).

Enquanto síntese dessa seção, pode-se perceber que as diferentes fontes de pesquisa, que diziam respeito principalmente ao Ensino Fundamental e à disciplina de Língua Portuguesa, revelaram muitos resultados confluentes. Dando prosseguimento à "virada pragmática" do ensino da língua, enquanto "textos do cotidiano" as mensagens de caráter publicitário foram sim incorporadas à escola.

No entanto é tratada frequentemente apenas a instância verbal, sob uma perspectiva fortemente normativa - e mesmo quando são abordados aspectos não-verbais ou instâncias discursivas, percebe-se constantemente um tratamento bastante superficial. Uma situação frustrante em sua recorrência.

Além disso, os gêneros mencionados pelos professores ou presentes nos materiais (avaliações, livros didáticos, disponíveis *online* no Portal do Professor) se referem principalmente a textos canônicos impressos – o que revela uma imensa incompatibilidade em relação às campanhas em uso pelas empresas. Como já dito, se o foco das atividades na escola se volta para anúncios de jornal e revista, panfletos e folhetos, cartazes e outdoors, as estratégias de Marketing cujo alvo são as crianças e jovens investem principalmente na televisão e na internet – sem mencionar as ações nos pontos-de-venda e a publicidade travestida em matéria jornalística (como no caso da "publicidade nativa", quando surge uma matéria jornalística proposta e patrocinada por um anunciante).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito anteriormente, o *corpus* analisado provém de uma dissertação que enfatizou o modo com que as tirinhas de quadrinhos eram utilizadas em avaliações no último ciclo do ensino fundamental. Tanto no caso desse gênero em específico, conforme consta em FLORES (2015, p. 137), quanto no que se refere aos gêneros da esfera do Marketing, como apresentado na seção anterior, percebe-se que, apesar de estarem presentes com frequência, não há a devida exploração do potencial comunicacional desses textos, principalmente no que se refere às linguagens não verbais. A gramática normativa, tradicional, mostrou-se predominante, enfatizando um nível de compreensão que ignora aspectos globais do texto, enquanto discurso, em suas articulações sociais.

Se as avaliações aplicadas refletem uma determinada prática docente, pode-se fazer menção aqui aos resultados provenientes das entrevistas perante professores, no que se refere ao trabalho voltado para o Letramento em Marketing (BETHÔNICO, 2014). Mesmo que o desenvolvimento do consumo crítico nas escolas esteja condicionado a diferentes fatores, vários indícios levaram a crer que a motivação e a conscientização do professor enquanto consumidor têm um papel central nesse processo, inclusive viabilizando projetos e outras dinâmicas pedagógicas, apesar da infraestrutura comprometida, da falta de

cooperação por parte do corpo docente, da pouca contribuição do projeto pedagógico da escola e dos materiais didáticos, do excesso de conteúdos e responsabilidades.

As declarações de docentes revelaram que, por outro lado, mesmo em condições mais favoráveis professores que se consideravam consumistas trabalhavam com os textos de caráter publicitário com menos frequência, de modo mais superficial.

Independente dos diferentes níveis de engajamento, várias críticas foram feitas ao processo de formação (inicial ou continuada), principalmente no lidar com múltiplas semioses, como cores, imagens, narrativas audiovisuais, e no que se refere ao estudo das mídias e das novas tecnologias. É um elemento, assim, de forte impacto na manutenção do ciclo vicioso, repleto de lacunas, baseado no tratamento normativo de informações verbais, descontextualizadas, provenientes de materiais impressos.

É certo que, como descrevem alguns pesquisadores, os procedimentos mais tradicionais, mantidos a despeito do desenvolvimento teórico na área de Língua Portuguesa, são motivados por uma melhor adequação dessa abordagem às necessidades do trabalho na sala de aula, pois se caracterizam como algo "observável, mensurável e passível de avaliação e controle" (BATISTA, 1997, p. 119). Tal "coerência pragmática" (ALBUQUERQUE, 2006, p. 162) está relacionada a aspectos da prática pedagógica como:

> número de alunos em sala; necessidade de manutenção da disciplina; organização do tempo escolar em horários diários/semanais/mensais; organização do programa em unidades escolares; necessidade de divisão dos conteúdos nessas unidades durante o ano; etc. (idem, p. 164).

Assim, por mais que a persistência das práticas tradicionais esteja vinculada a fatores como a intensa jornada de trabalho, é importante reconhecer a agência dos professores e a importância de melhor capacitá-lo - e motivá-lo. Em HARSTE; ALBERS (2012, p. 382-383, *tradução nossa*), como conclusão de uma pesquisa-ação, são expostos os impactos positivos dos investimentos em formação docente:

> A necessidade de desenvolver em professores um conjunto de habilidades e estratégias para desenredar mensagens de estímulo ao consumo é essencial – os professores podem fazer por seus alunos apenas o que eles experimentaram para si. [...] Os professores foram receptivos ao letramento crítico, e muitos deles adotaram uma perspectiva de justiça social e ficaram ansiosos para implementar essas ideias em suas aulas.

Desenvolver o Letramento em Marketing, por fim, atua também na aproximação entre práticas escolares e práticas sociais, desnaturalizando as ações comunicacionais de caráter publicitário (nas suas mais diversos formatos e veículos), capacitando os sujeitos para uma leitura do mundo e um lidar com a linguagem mais críticos, ricos, elucidativos – mais compatíveis com as demandas atuais.

Pressupõe-se a importância de se problematizar o *ethos* da atual cultura do consumo ao qual muitos (professores e alunos) se submetem acriticamente, seduzidos pelas mensagens e promessas das marcas – o que tem gerado comprometimentos individuais

e familiares (endividamento ou problemas de saúde devido ao consumismo e às compras por impulso ou à má escolha dos alimentos, por exemplo) e tem potencializado problemas sociais mais amplos (por meio do desperdício, do excesso de produção de resíduos, da compra de produtos ambientalmente pouco sustentáveis).

É imprescindível, então, uma transformação em busca de "um bem-estar maior do que a satisfação imediata e de consumo rápido, a qual gera uma corrida, uma sede movida por obsolescências e por produtos de fácil digestão" (SASSATELLI, 2014, p. 181). A perspectiva de letramento que sustenta o presente artigo visa criar um novo tipo de inserção social de um novo interlocutor, que, frente aos estímulos, reage do modo reflexivo, é capaz de se distanciar criticamente e tomar decisões conscientemente - hábil em "identificar as posições assimétricas dos atores sociais e, consequentemente, reescrever a parcela de responsabilidade de cada ator dentro da ética do consumo" (PEREZ-NETO, 2014, p. 100).

Diante das circunstâncias descritas acima (a urgência em se formar, de modo generalizado e sistemático, consumidores críticos e como tem se caracterizado o trabalho escolar frente a essa demanda incontornável), foram desenvolvidas atividades junto ao grupo de extensão REDIGIR da Faculdade de Letras (UFMG). Disponibilizadas *online*[5], elas objetivaram estimular a diversificação dos textos da esfera do Marketing em uso na escola (apresentando patrocínios esportivos, pontos-de-venda e editoriais jornalísticos de caráter publicitário, além de embalagens) e o aprofundamento na análise e produção (considerando não só os diversos âmbitos discursivos como também a integração das mensagens nas atuais campanhas, cujas estratégias articulam várias mídias, peças e ações simultaneamente).

Como propõe Fairclough, o discurso, para além da linguagem em si mas enquanto uma prática social, é "uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros" (2001, p. 91). A publicidade é reconhecida pelo autor como "um discurso estratégico por excelência" (p. 259), devido à sua capacidade de construir imagens e identidades para marcas e suas mercadorias, para consumidores potenciais e seus estilos de vida. Frente a ela, é necessário desenvolver o senso crítico e a ação política - em um processo de empoderamento tanto dos alunos quanto dos professores.

AGRADECIMENTO

Os autores agradecem a Camila Engler Barbosa Flores pela disponibilização dos dados brutos de sua pesquisa.

5 https://sites.google.com/site/redigirufmg/atividades/letramento-em-marketing

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa:** apropriações de professores. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

BACCEGA, Maria Aparecida; FREIRE, Denise de Oliveira. A publicidade nos livros didáticos do Ensino Médio. In: **Comunicação & Educação** – Revista do Curso Gestão da Comunicação do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – Ano 12, Número 2 (maio – ago. 2007). São Paulo: CCA / ECA / USP: Paulinas.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BETHÔNICO, Jônio Machado. **Letramento em Marketing**: o livro didático de Língua Portuguesa de 1a.a 4a. série na formação de consumidores críticos, 2008, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em *<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/ handle/1843/IOMS-7LSGBT>*.

_______________. **Entre o consumidor e o produtor**: práticas, saberes e crenças de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no trabalho com o Letramento em Marketing em sala de aula, 2014, 418 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em *<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9QMGVF>*.

BETHÔNICO, Jônio Machado; COSCARELLI, Carla Viana; MARQUIS, Daiane Evelyn Ponciano; LEAL, Raissa Souki Oliveira Nunes. Letramento em Marketing no Portal do Professor. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE OBJETOS DE APRENDIZAJE Y TECNOLOGIAS PARA LA EDUCACIÓN – LACLO, 6., 2011, Montevideo. **Anais...** Montevideo, Uruguai: Universidad de La Republica, 11 a 14 de outubro de 2011. Publicação em CD-ROM.

BETHÔNICO, Jônio Machado; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento em Marketing no Portal do Professor: sobre gêneros e definições presentes nas atividades. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 2., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 30 de maio a 1º. de junho de 2012. Publicação em CD-ROM.

_______________. A leitura de gêneros publicitários na perspectiva do Letramento em Marketing. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte, MG, Vereda Editora, 2013, p. 136-161.

BETHÔNICO, Jônio Machado; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Letramento em Marketing: a publicidade e o consumo nas aulas do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA, 2., 2013, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Lisboa, Portugal: GMCS, 10 e 11 de maio de 2013. Disponível em: <http://literaciamediatica.pt/congresso/atas-do-congresso/>. Acesso em: novembro/2013.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 1999.

COPE, Bill; KALLANTZIS, Mary. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _______________ (Editors). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000, p. 3-8.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2009.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes; BETHÔNICO, Jônio Machado. Letramento em Marketing na sala de aula: os gêneros textuais utilizados pelos professores. In: CONGRESSO LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA, 2., 2013, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Lisboa, Portugal: GMCS, 10 e 11 de maio de 2013. Disponível em: <http://literaciamediatica.pt/congresso/atas-do-congresso/>. Acesso em: novembro/2013.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FEHRING, Heather; GREEN, Pam (Editors). **Critical Literacy**: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association. Newark: International Reading Association, 2001.

FLORES, Camila Engler Barbosa. **Compreensão de tirinhas da Mafalda em enunciados de questões de prova**, 2015, 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

HARSTE, Jerome C.; ALBERS, Peggy. "I'm Riskin' It": Teachers take on consumerism. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Vol. 56, Issue 5, February/2012, p. 381-390.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo, SP: Editora Aleph, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2002, p. 19 a 36.

OROFINO, Maria Isabel Rodrigues. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2005.

_______________. Crianças em contextos: novos aportes para o debate sobre infâncias, comunicação e culturas do consumo. In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (Orgs.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014, p. 65 a 82.

PEREZ, Clotilde. **Signos da marca:** expressividade e sensorialidade. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PEREZ-NETO, Luiz. Consumo consciente: reflexões éticas a partir do caso das “sacolinhas plásticas”. In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (Orgs.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014, p. 83 a 102.

QUESSADA, Dominique. **O poder da publicidade na sociedade consumida pelas marcas:** como a globalização impõe produtos, sonhos e ilusões. São Paulo, SP: Futura, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

SASSATELLI, Roberta. sustentabilidade e novos olhares sobre a soberania do consumidor. In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (Orgs.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014, p. 167-188.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Editors.). **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

TONDATO, Márcia Perencin. Consumo comunicado: pensando a “nova” classe média brasileira no contexto da formação e inserção cidadã – outros discursos. In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (Orgs.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014, p. 103-125.

CAPÍTULO 5

O ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO POR UMA PERSPECTIVA CULTURAL

Data de aceite: 21/06/2021

Lúcia Helena Ferreira Lopes
Faculdade Mais de Ituiutaba

RESUMO: Esta comunicação, circunscrita ao campo da linguística textual-discursiva em interface com os estudos lexicológicos tem o propósito de apresentar os resultados de uma atividade de ensino-aprendizagem com foco na ampliação da competência lexical sob uma perspectiva cultural. Assim sendo, postula-se que o léxico e a gramática são duas tecnologias indispensáveis e complementares que asseguram o ensino de uma língua, seja ela materna ou estrangeira (REY-DEBOVE, 1984). O léxico responde pelo conjunto das unidades lexicais, um sistema dinâmico e aberto, à disposição dos falantes, sempre adquirido por processos de interação comunicativa. A gramática responde pelas regras que orientam as combinatórias aceitáveis das unidades lexicais para a formação dos textos por meio dos quais os usuários, dialogicamente, interagem-se uns com os outros, tanto pela fala oral quanto pela fala escrita (TURAZZA, 2002). Nesse sentido, não se podem negligenciar os estudos lexicais em detrimento dos estudos gramaticais nas salas de aula de língua portuguesa (ANTUNES, 2009, 2010, 2012), visto que o léxico é o espelho que reflete a visão de mundo de uma dada comunidade linguística, os seus costumes, os seus interesses, os seus hábitos e as suas crenças. Considerando esse contexto teórico, propôs-se uma atividade de leitura-escrita, a partir de verbetes registrados e definidos no Dicionário Popular da Língua Belo-Horizontina (DPLBH). Ao se retomar o propósito da atividade, percebe-se que os aprendentes compreenderam que “o léxico e a cultura estão intimamente ligados e funcionam mutuamente um identificando o outro, como se tratasse de faces de uma mesma moeda (TIMBANE, 2017, p. 20). ”

PALAVRAS - CHAVE: Léxico; Cultura; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: The purpose of this paper, based on text/speech linguistics compared to lexical studies, is to present the results of a teaching/learning activity focused on the expansion of vocabulary skills under a cultural point of view. This way, we consider both vocabulary and grammar are must-have, supplementary technologies that secure the teaching of any language, whether our mother language or a foreign language (REY-DEBOVE, 1984). Lexicons include lexical units, a dynamic, open system, available to the speakers, always acquired through communication interactions. Now, grammar involves the regulations that guide the acceptable combinations of lexical units to compose texts through which users, dialogically, interact with each other, both orally and writing (TURAZZA, 2002). In this sense, one cannot neglect lexical studies at the expense of grammar studies in Portuguese lessons (ANTUNES, 2009, 2010, 2012), considering the lexicon is the mirror that reflects the way a certain linguistic community views the world, their habits, their interests, their costumes and their believes. Considering this

theoretical context, a reading/writing activity was suggested based on words recorded and defined in the Popular Dictionary of the Language of the city of Belo Horizonte (DPLBH). When the activity's purpose was resumed, it was noticed that the learners understood that "both lexicon and culture are closely connected and work mutually, in the sense that one identifies the other, as if they were two sides of the same coin (TIMBANE, 2017, p. 20)."
KEYWORDS: Lexicon; Culture; Teaching/Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou não, volta-se para a formação de leitores-escritores proficientes – seres sócio-histórico-políticos eminentemente relacionais, situados em contextos distintos e variados. Nessa complexa dinâmica de construção de conhecimentos linguísticos, por meio das quais os homens expressam os seus conhecimentos não linguísticos ao interagirem uns com os outros e consigo mesmos, duas tecnologias se destacam: a gramática e o dicionário.

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, na sua vertente brasileira, a gramática – definida como um conjunto de regras que normatizam a combinação de palavras da língua para a construção dos textos que circulam em diferentes esferas sócio discursivas cotidianas – tem ocupado lugar de destaque nas práticas didático-pedagógicas nas escolas, seja de nível fundamental ou médio, em detrimento dos estudos voltados para o uso do dicionário, definido por Biderman (2001) como o "tesouro dos signos linguísticos", o acervo das palavras da língua, o seu léxico.

Estudo realizado por Gonçalves (1977) aponta que as abordagens lexicais inscritas nas gramáticas são tímidas, isoladas e assistemáticas. Assim sendo, essas abordagens não consideram o léxico como

> (...) um conjunto de subsistemas, que permitem a formação de campos semânticos e de campos lexicais; não se considerando o significado do signo de um conjunto de traços semânticos que permitem opor um sigo ao outro; não se considerando que os signos que têm significação equivalente têm geralmente distribuição diferente e que por isso dificilmente haverá sinônimos perfeitos; não se considerando que o signo tem o seu valor de suas relações paradigmáticas e sintagmáticas com outros signos; não se considerando tudo isso, a gramática dificilmente poderá contribuir par ao estado do léxico. (GONÇALVES, 1977, p. 52)

No curto tempo da presente contemporaneidade, as abordagens lexicais inscritas nas páginas das gramáticas continuam reduzidas, assim como ainda é tímido o foco lexical nos documentos oficiais que servem de referência para o ensino de língua materna, nos processos de formação dos professores dessa disciplina, nos livros didáticos distribuídos às escolas públicas de todo o país e, em consequência disso, nas salas de aulas.

Pode-se observar, todavia, o desenvolvimento de uma gama de pesquisas científicas que têm como objeto de estudo o léxico, considerando-o por diferentes perspectivas. Os

resultados desses estudos percorrem um longo e sinuoso caminho até chegar às salas de aula; e quando chegam nesse espaço privilegiado de construção de conhecimento, pelos cortes-recortes do livro didático, apresentam abordagens que não colocam em relevo o desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes.

Muitos livros didáticos de língua portuguesa, por um lado, restringem o estudo do léxico às abordagens do vocabulário do texto, a explicações rápidas sobre a significação de uma palavra, desconsiderando o contexto no qual ela está inserida, a sua relação com as outras palavras que 'tecem' o texto e a sua contribuição para a progressão temática. Por outro lado, promovem uma ruptura entre o estudo da significação da palavra, por vezes descontextualizada e fora de situação real de uso, e os seus aspectos morfossintáticos.

Diante desse contexto, emerge a necessidade de se verticalizarem as pesquisas sobre o léxico e, sobretudo, aqueles estudos que possibilitam aos professores de língua materna repensarem as suas práticas pedagógicas em conformidade com os resultados das investigações científicas. Há uma grande lacuna entre os conhecimentos linguísticos construídos na academia e aqueles que orientam as práticas docentes dos professores dos ensinos fundamental e médio nas nossas escolas brasileiras. Na linha de transposição didática, destacam-se, entre outros, os trabalhos de Antunes (2005), (2009), (2010) e (2012) que, gradativamente, trata o léxico por uma perspectiva textual-discursiva, destacando a abrangência desses estudos para o desenvolvimento de "competências múltiplas para as também múltiplas exigências do mundo das interações verbais" (ANTUNES, 2012, p. 160).

Assim considerando, esse artigo – desenvolvido sob a forma de relato de atividade didático-pedagógica, inscrito na correlação léxico-cultura, circunscrito ao campo da lexicologia em interface com a linguística textual-discursiva – tem o propósito de apresentar resultados de uma proposta didática voltada para o desenvolvimento e para a ampliação da competência lexical dos aprendentes de língua materna. Os sujeitos da atividade foram alunos do Ensino Médio da Rede Pública do Estado de Minas Gerais, em Ituiutaba, cidade situada no Pontal do Triângulo Mineiro.

2 | CONSIDERAÇÕES SOBRE A CORRELAÇÃO LÉXICO-CULTURA

Retoma-se, neste tópico, o conceito de léxico proposto por Biderman (2001), na correlação com aquele de Genouvrier e Peytard (1973), de Rey-Debove (1984) e de Polguère (2018) e avança-se no sentido de considerá-lo, segundo Galisson (1997, apud BARBOSA, 2008; 2009), como a janela que, uma vez aberta, não somente possibilita a um povo ver e contemplar o mundo, mas também ter acesso a outras culturas, outros povos, outros tempos. É, pois, o espelho que reflete a visão de mundo de uma dada comunidade linguística, situada em um dado contexto sócio histórico, os seus costumes, os seus interesses, as suas tendências, os seus hábitos e as suas crenças.

O léxico – sistema aberto e dinâmico, posto que os falantes por meio dos processos

sócio interacionais, alteram, criam e o conservam – de acordo com Vilela (1995) e Biderman (2001), configura-se como o arquivo, o repositório do saber linguístico de uma comunidade uma vez que comporta toda a cultura e a experiência herdada, por vezes preservada e/ou ampliada, por uma comunidade linguística ao longo de seu processo de construção histórica.

É nesse e por esse contexto que, hoje, por exemplo, somos capazes de identificar que o significado da unidade lexical “pedófilo”, enunciada nos discursos que circulavam na sociedade grega, fazia remissão à palavra que denominava “o melhor amigo da criança”. Entretanto, os sentidos sociais que ela carrega consigo, nos discursos que circulam na nossa atual sociedade moderna, denominam o significado de ser o pedófilo “o pior inimigo da criança”, embora a sua forma vocabular permaneça a mesma. Trata-se de significados que apontam os distanciamentos sócio-histórico-culturais entre os velhos significados gregos e os da sociedade brasileira dos tempos modernos.

Logo, essa transmudação de significados aponta para mudanças de modelos de interações entre os adultos e as crianças, bem como a mudança de posição social para o exercício do papel do homem adulto no espaço da sua interação social com a criança. E, pelo ato da pedofilia, a criança deixa de ser representada pelo modelo de sociedade grega: um novo homem a ser educado por um adulto que, por ter sabedoria, respondia pela sua formação, ou educação na condição de ser humano; o amigo de quem sempre se esperava boas ações. A inversão de amigo para inimigo, pelo modelo de sociedade moderna, tem por representação a criança como fonte de prazer sexual para esse tipo de adulto. Para a criança, ele é representado como um adulto perigoso, de quem ela deve desconfiar e se afastar.

Assim sendo, o léxico não somente possibilita a um povo conhecer, nomear e etiquetar as coisas do/no mundo, mas também, é por meio das unidades lexicais – carregadas de cultura compartilhada – que se constroem os esteios invisíveis de sustentação de tudo o que se diz e ouve numa dada língua. “Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico” VILELA (1995, p. 6).

3 I UMA PROPOSTA DE LEITURA LÉXICO-CULTURAL

A proposta didático-pedagógica que orientou esta análise está alicerçada no conteúdo definicional de verbetes registrados no Dicionário Popular da Língua Belo-Horizontina (DPLBH). A referida obra – parte de uma campanha publicitária da BH Airport, administradora do Aeroporto Internacional Tancredo Neves, foi desenvolvida com o propósito de prestar uma homenagem à capital mineira pelos 120 anos, em 2017 – é composta por 20 unidades lexicais, na sua versão *on line*.

Assim sendo, nesse tópico serão descritas as etapas por meio das quais se desenvolveram as atividades de ampliação da competência lexical a partir do DPLBH e alguns dos resultados exitosos obtidos na finalização do projeto. Em um primeiro momento, apresentou-se a função sociocultural e a estrutura composicional do verbete dicionarístico para os estudos da língua na sua correlação com a gramática, o léxico e a cultura. Fez-se, portanto, necessária a apresentação de conceitos básicos referentes à macro e à microestrutura dos verbetes e, assim procedendo, a ênfase incidiu, especificamente, sobre a o registro das entradas lexicais, a categorização gramatical, o processo de expansão e de condensação dos conteúdos definicionais e o exemplário (TURAZZA, 1996, 2002).

A próxima etapa ficou circunscrita ao levantamento dos verbetes do DPLBH (2017) *online* – 'a neein', 'ali', 'amendoim', 'bololô', 'carnaval', 'chup chup', 'clássico', 'copo sujo', 'garrado', 'lambiscar', 'lua', 'manota', 'mercado',' mexer', 'nú', 'ovo', 'papa', 'praia', 'saudade', 'x-tudo' – e o levantamento do registro definitório dessas unidades lexicais no dicionário de usos do português do Brasil (BORBA, 2002) e em Houaiss (2009).

Dessas unidades lexicais 'a neein', 'chup chup', 'copo sujo', 'garrado', 'manota', 'nú' e 'x-tudo' não estão registradas em Borba (2002) e Houaiss (2009). A título de exemplificação, seguem as definições de 'a neein', 'chup chup' e 'nú' registradas no DPLBH (2017):

a neein	adj. Não. Nunca. Jamais. Só depois de morto. É a expressão máxima da negação. Geralmente, vem acompanhada de testa franzida e sucedida por palavra de baixo calão.
chup chup	s.m. Suco de pozinho congelado, feito com água da torneira e embalado em saquinhos plásticos. Queima a mão e mancha a língua. Tem sabor de infância.
nú	adj. Abreviação de "Nossa Senhora que coisa única". Substitutivo de diversas expressões de espanto, alegria, calamidade e felicidade. Assim como 'sô' e "uai', é uma palavra tão versátil que pode significar tudo e nada.

Na dinâmica do desenvolvimento da atividade, evidenciou-se que os alunos se identificaram com o uso de algumas unidades lexicais, tais como 'a neein', 'copo sujo', 'nú' e 'x-tudo'; todavia, desconheciam os sentidos registrados no DPLBH (2017) para essas unidades lexicais. Essa etapa contribuiu para o desenvolvimento de discussões relacionadas às variações regionais, visto que em 'chup chup', por exemplo, os alunos reconheceram o conteúdo definitório nominalizado, em Ituiutaba (MG), como 'laranjinha'. Logo, compreenderam que 'chup chup' é o nome, a etiqueta que se dá a esse produto em Belo Horizonte; 'laranjinha' no Pontal do Triângulo Mineiro; 'sacolé', em São Paulo; 'geladinho', na Bahia; 'dindin', no Rio Grande do Norte; 'sacolete', no Rio de Janeiro; 'brasinha', no Ceará.

Nas demais unidades lexicais do DPLBH (2017) – 'ali', 'amendoim', 'bololô', 'carnaval', 'clássico', 'lambiscar', 'lua', 'mercado', 'mexer', 'ovo', 'papa', 'praia', 'saudade' – embora permaneça a mesma forma vocabular, os sentidos cristalizados e institucionalizados sob

a forma de significados foram desmobilizados e ressignificados para designar o falar belo-horizontino, conforme a apresentação abaixo.

Borba (2002)	Houaiss (2009)	DPLBH (2017)
	‘mercado’	
Nm 1. lugar onde se negociam gêneros alimentícios e outras mercadorias. 2. lugar aonde há grande movimento comercial, empório. 3. permutação ou troca de produtos ou valores. 4. negociação, comércio. 5. negociação, transação. 6. relação estabelecida entre oferta e procura de bens, serviços ou capitais.	substantivo masculino 1. lugar público onde negociantes expões e vendem gêneros alimentícios e artigos de uso rotineiro. 2. reunião de negociantes em lugar público. 3. conjunto dos negócios realizados. 4. lugar (país, cidade, povoação) importante em matéria de negócios e transações financeiras; centro de comércio, empório. 5. concepção das relações comerciais baseada essencialmente no equilíbrio de compras e vendas, segundo a lei da oferta e da procura. 6. lugar teórico onde se processam a oferta e a procura de determinado produto ou serviço. 7. conjunto de consumidores que absorvem produtos e/ou serviços; o meio consumidor. 8. conjunto de transações econômicas entre vários países ou no interior de um país.	s. m. local onde moradores da cidade, filósofos de boteco e amantes do fígado acebolado se encontram para realizar compras e debater política, religião, futebol e outros temas essenciais como o ponto da carne.
Borba (2002)	**Houaiss (2009)**	**DPLBH (2017)**
	‘Ovo’	
Nm 1. Célula resultante da fecundação de óvulo por espermatozoide. 2. célula reprodutora feminina das aves. 3. célula reprodutora feminina dos animais ovíparos. 4. (coloq.) testículos.	Substantivo masculino. 1. em alguns animais, como aves, répteis e peixes, estrutura expelida pelo corpo da mãe, que consiste no óvulo fecundado com as reservas alimentares e os envoltórios protetores. 2. célula reprodutora feminina madura de animais e plantas; célula-ovo. 3. o ovo das aves, especialmente o das galinhas. **Loc. ‘ser um ovo’** *<ser de tamanho mínimo>.*	s. m. Apesar de ser o alimento que compõe o feijão tropeiro, é um apalavra muito utilizada para dignar cidades onde todo mundo se conhece. BH é um ovo. Um ovo é BH. Só não se sabe quem nasceu primeiro.

Observa-se, na dinâmica da contraposição entre as definições registradas em Borba (2002), Houaiss (2009) e no DPLBH (2017), que, no caso das unidades lexicais ‘mercado’ e ‘ovo’, os recortes definitórios nos dois primeiros dicionários incidem sobre o campo discursivo do comércio e da biologia, respectivamente, caracterizando um saber já construído e sedimentado. Assim, no momento em que as definições são acessadas pelos falantes, eles as identificam como conhecimento *velho* (conhecimento social). No caso do DPLBH (2017), o recorte definitório recai sobre o campo discursivo da alimentação, com destaque para o espaço para saborear a gastronomia de Minas Gerais: ‘lugar onde se come fígado acebolado’ e ‘ingrediente do feijão tropeiro’, respectivamente, receitas típicas mineiras. Há, portanto, uma ruptura com os sentidos sedimentados e institucionalizados e o falante precisa desconstrui-los para (re)construir um conhecimento novo (conhecimento individual), acionado pelo contexto pragmático de construção (SILVEIRA, 1997).

Nesse caso específico da unidade lexical ‘ovo’, o conteúdo definitório privilegia

o ingrediente do ‘feijão tropeiro’, cuja origem se inscreve na história da descoberta dos metais preciosos nas terras das Gerais. Destemidos homens paulistas embrenhavam-se em longas e difíceis viagens em busca do ouro de aluvião das margens do ribeirão Tripuí, naquela Vila que nasceu Rica e hoje é Ouro Preto e, para resistirem às empreitadas coloniais, necessitavam de alimentos práticos, nutritivos e substanciosos (SANTOS, 2001; SOUZA, 2004).

Nesse cenário paradoxal composto pelo excesso de ouro e pela escassez de comida, surge o feijão tropeiro <iguaria preparada pelos tropeiros> à base de feijão misturado com temperos variados, linguiça, farinha de mandioca e o ovo: ingrediente de destaque nessa receita que atravessou os séculos e imprimiu a sua marca na gastronomia de Minas Gerais. Em tempos modernos, com mais fartura e variedade de alimentos, a receita foi incrementada com couve picadinha, bacon, calabresa, torresmo e, em alguns casos, lombo de porco, que lhe acentuou ainda mais o sabor mineiro. Assim, em uma visita à Belo Horizonte ou às Cidades Históricas mineiras, o turista precisa experimentar saboreando a célebre receita, apelidada, mineiramente, por ‘tropeirão’.

As práticas textuais discursivas, nessa acepção, desmobilizam-mobilizam-remobilizam velhos sentidos que, cristalizados pela frequência de usos, são institucionalizados sob a condição de significados, ou seja, sentidos que têm a sua permansividade inscrita no tempo dos lugares de um dado espaço social. Consequentemente, é no espaço de diferentes temporalidades que as práticas discursivas de linguagem se qualificam como lugar onde convivem permanências e rupturas. Pelas permanências, os produtores e usuários de velhos enunciados identificam seus significados; pelas rupturas, constroem outros/novos sentidos inscritos em outros/novos contextos socioculturais e históricos.

4 | UMA PROPOSTA DE ESCRITA LÉXICO-CULTURAL

Após a conclusão das análises acima apresentadas, os alunos foram orientados para elaborarem um levantamento – de forma empírica por meio de conversas com familiares, vizinhos e amigos – de unidades lexicais que asseguram traços identitários do falar do povo ituiutabano e, feito isso, deveriam pesquisar registros ou não dessas ocorrências nos dicionários, indicados neste estudo, para excluir as lexias já registradas sobre a forma de verbetes.

Dentre as unidades lexicais elencadas, dada a natureza sintetizada dessa investigação, destacam-se as não dicionarizadas e recorrentes nas práticas discursivas do falante ituiutabano: ‘ameixinha’, ‘coretar’ ‘embatumar’, ‘laranjinha’, ‘macuquento’, ‘propago’ e ‘supitar’. Como etapa final da atividade, os aprendentes elaboraram um conteúdo definicional para essas unidades lexicais de acordo com os sentidos inscritos nos seus usos cotidianos.

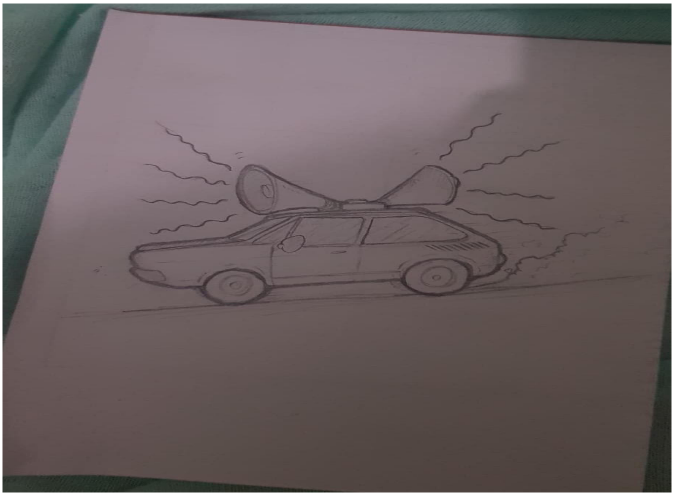
A título de exemplificação, descreve-se a seguir o resultado da construção do

conteúdo definitório para a unidade lexical ‘propago’ que apresenta alta frequência de uso no falar cotidiano ituiutabano e, portanto, está inscrita na cultura desse povo. ‘Propago’ é, morfologicamente, a marca da conjugação do verbo ‘propagar’, na primeira pessoa do singular, do tempo presente e do modo indicativo. Logo, encontra-se registrado em Borba (2002) e Houaiss (2009) tão somente a entrada ‘propagar’.

‘propagar’	
Borba (2002)	**Houaiss (2009)**
V. 1. difundir; espalhar. 2. desenvolver-se; 3. alastra-se, generalizar-se. 4. espalhar-se; alastrar-se.	verbo. 1. multiplicar(-se) por meio da reprodução. 2. espalhar(-se) por um território. 3. espalhar-se por contágio; proliferar. 4. tornar(-se) amplamente conhecido; difundir, divulgar, propalar. 5. movimentar-se através de um meio; irradiar-se, difundir-se.

Assim, após consultar comparativamente os sentidos inscritos na unidade lexical ‘propagar’, nos dicionários, elaborou-se um consolidado das informações pesquisadas sobre o substantivo ‘propago’, reconhecido em Ituiutaba como um veículo, geralmente uma Brasília amarela ou azul, que circula em velocidade reduzida pelos bairros da cidade. O propago é equipado com alto-falante, por onde ecoa a voz marcante de um misterioso locutor, com a função social de <<difundir, espalhar, tornar amplamente conhecido, anunciar>> um fato ordinário como, por exemplo, o falecimento de uma pessoa, a perda de um animal de estimação e a realização de bazares da pechincha. Por ocasião da passagem desses veículos, as pessoas interrompem seus afazeres e posicionam-se de forma silenciosa para melhor escutarem as ‘notas de falecimento’, os ‘convites para sepultamento’ ou o nome do animal perdido, bem como o valor da recompensa e o endereço do dono, e/ou a data e o local da feira. Logo, esse automóvel configura-se como um meio de comunicação cuja função é prestar serviço de utilidade pública, na condição de ‘mídia volante’, e é denominado ‘propago’ pela população tijucana.

Da confluência entre os sentidos dicionarizados e aqueles das práticas discursivas cotidianas, inscritas no falar do povo ituiutabano, resultaram várias definições para a unidade lexical ‘propago, das quais se destaca a que está apresentada a seguir.



Propago. S.m. Meio de comunicação ambulante, nas versões Brasília azul ou amarela, que circula de forma lenta pelos bairros de Ituiutaba, noticiando alto e com voz marcante, principalmente, falecimentos e velórios sempre com a mesma abertura “Nota de falecimento e convite para sepultamento”.

Depreende-se desse resultado que os alunos aprendentes não somente compreenderam a função social e a estrutura composicional do verbete, mas também desenvolveram as habilidades de leitura-escrita desse gênero textual no processo de construção de conteúdo definicional. Para isso, trabalharam com a dinamicidade da língua em uso na sua dupla lateralidade léxico-gramatical, expandindo os conhecimentos lexicais pelos culturais e vice-versa. Por esse estudo, compreenderam que os falantes de uma dada língua, pelos processos sócios interacionais, constroem-desconstroem-reconstroem os sentidos lexicalmente instituídos no momento em que utilizam as lexias como palavras.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fechar esse trabalho – de natureza teórico-metodológica, cujo propósito foi registrar os resultados positivos de uma atividade didático-pedagógica voltada para a ampliação da competência lexical de alunos do Ensino Médio da rede pública do Estado de Minas Gerais, sob uma perspectiva cultural – ressalta-se a indissociabilidade dos aspectos léxico-gramaticais como elementos linguísticos interdependentes no processo ensino-aprendizagem de uma língua. Ao se focar os estudos lexicais, por uma perspectiva textual-discursiva, verifica-se a sua estreita relação com a cultura, como se tratassem de faces de uma mesma moeda (TIMBANE, 2019, p.20). A cultura, conforme Morin (2002), é responsável pela manutenção da identidade humana, singular na pluralidade e plural na singularidade e, sendo assim, as análises das unidades lexicais do DPLBH (2017) desvelam, em língua, singularidades culturais belo-horizontinas, inscritas na pluralidade

cultural brasileira. A elaboração do conteúdo definitório para a unidade lexical 'propago' desvelou singularidades culturais ituiutabana, inscritas na pluralidade cultural mineira, belo-horizontina e brasileira. Nesse sentido, justifica-se a interconexão entre língua-cultura pela perspectiva lexical, ressaltando, conforme Polguère (2018, p. 19), a importância de se compreender a natureza do léxico, para que os estudos lexicais possam servir como ferramenta para "ensinar a língua, descrevê-la nos dicionários, estudá-la de acordo com uma perspectiva teórica... e amá-la ainda mais, se possível".

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

__________. Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

__________. **Análises de textos:** fundamento e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

__________. **Território doas palavras:** estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARBOSA, L. M. A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n.10-11, p.31- 41, 2008/2009.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BORBA, Francisco S. **Dicionário de usos do português do Brasil.** São Paulo: Ática, 2002.

DICIONÁRIO Popular da Língua Belo-Horizontina: uma homenagem do aeroporto internacional de BH aos 120 anos da capital. Disponível em: < file:///C:/Users/L%C3%BAcia%20Lopes/Desktop/dicionario_popular_da_lingua_belo_horizontina%20(1).pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

GENOUVRIER, E.; PEYTRARD, J. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1973.

GONÇALVES, A. J. **Lexicologia e ensino do léxico.** Brasília: Thesaurus Editora. 1976.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauri de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.

POLGUÈRE, Alain. **Lexicografia e semântica lexical:** noções fundamentais. São Paulo: Contexto, 2018.

REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. **Alfa**, São Paulo, v. 28, p. 45-69, 1984.

SANTOS, Márcio. **Estradas reais**: introdução ao estudo dos caminhos do ouro e do diamante no Brasil. Belo Horizonte: Editora Estrada Real, 2001.

SILVEIRA, R. C. P. da. Ensino de língua portuguesa para hispano-americanos: leitura e léxico. In: JUDICE, Norimar. **Ensino de português para estrangeiro**. Niterói: EDUFF, 1997. p. 66 – 88.

SOUZA, Laura de Melo. **Desclassificados do ouro**: a pobreza mineira do Século XVIII. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

TIMBANE, Alexandre António. Analisando o léxico nas variantes do português: contornos da cultura moçambicana na língua portuguesa. In: ALAMEIDA, F. A. S. D. P.; XAVIER, V. R. D. **Diálogos e perspectivas nos estudos do léxico e formação de professores.** Campinas: Mercado das Letras, 2017. p. 15-44.

TURAZZA, J. S. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Plêiade, 1996.

__________. O dicionário e suas funções. In: BARBOSA (Org.) **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC, 2002. p. 153-171.

VILELA, Mario. **Léxico e gramática**. Coimbra: Almedina, 1995.

CAPÍTULO 6

RESIDÊNCIA EDUCACIONAL: NOVA DIRETRIZ PARA OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Data de aceite: 21/06/2021

Maria Lucia Morrone
Universidade Ibirapuera
São Paulo/SP
lattes.cnpq.br/2137110716585177

Marina Ranieri Cesana
COGEAE-PUC
São Paulo/SP
lattes.cnpq.br/0009926732779179

RESUMO: O artigo aborda o Estágio Supervisionado, na educação básica, como Residência Educacional, viabilizando a articulação entre teoria e prática na formação docente, em cursos de licenciatura, e o processo de ação- reflexão-ação sobre a práxis docente.
PALAVRAS - CHAVE: Residência Educacional, Estágio Supervisionado, Formação Docente, Cursos de Licenciatura.

EDUCATIONAL RESIDENCE: NEW GUIDELINES FOR SUPERVISED INTERNSHIPS IN LICENSING COURSES

ABSTRACT: The article deals with the Supervised Internship in basic education as Educational Residence enabling the articulation between theory and practice in teacher training in undergraduate courses and the action-reflection-action process on teacher praxis.
KEYWORDS: Educational Residence, Supervised Internship, Teacher Training, Licensing Course.

O artigo aborda o Estágio Supervisionado viabilizado em Programa de Residência Educacional (PRE), como possibilidade de articulação entre teoria e prática na formação docente, como nova diretriz para os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. As escolas, em especial, as da rede pública de ensino no Brasil, caracterizam-se pela diversidade sociocultural e, em lócus privilegiado de saberes profissionais, que se desenvolvem em processos de ação-reflexão-ação (SCHÖN,2000). A aprendizagem na prática no ambiente escolar quando integrada e articulada aos estudos desenvolvidos nos cursos de licenciatura, possibilita uma reflexão sobre a práxis docente, e assim, problemáticas existentes no interior das escolas de educação básica podem ser analisadas sob premissas racionais e científicas, com a finalidade de solucioná-las no contexto de suas realidades educacionais.

O artigo tem por objetivo demonstrar a necessidade de se estabelecer e ampliar um elo de reflexão sobre a formação da profissão docente à educação básica por meio de uma nova diretriz para os estágios supervisionados, considerada como PRE nos cursos de licenciatura.

A metodologia utilizada fundamenta-se na revisão de estudos teóricos de pesquisadores e na legislação pertinente ao tema. A relevância

pode ser constatada na edição de diferentes projetos e dispositivos legais que tem abordado a temática nos últimos anos, dentre os quais, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, Projetos de Lei, apresentados desde 2007, pela Comissão de Educação do Senado sobre o Programa de Residência Educacional (PRE), o PRE instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), pelos Decretos n 57.978/2012 e 59.150/2013 e Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 259, de 17 Dezembro de 2019 que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica.

O senador Marco Maciel, no ano de 2007, propôs um Projeto de Lei (PLS) 227, apresentando uma concepção de modalidade de Estágio Supervisionado ao qual denominou de Residência Educacional, incluindo para isto uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDBEN/96, no qual acrescentava parágrafo único, com a seguinte redação

> "Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentos horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei".

A inclusão desse parágrafo único teve por objetivo a melhoria na formação dos docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na medida em que complementava a mesma, após a formação em cursos de Pedagogia ou outros de licenciatura. No entanto, segundo o que consta em documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), esse projeto só foi analisado em audiência pública no dia 15/04/2009, composta pela Comissão de Educação do Senado, representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da CNTE e do MEC, não prosseguindo na pauta do Congresso Nacional.

Apesar de elogiar a iniciativa os representantes acima citados, ponderaram, na ocasião, que a implementação do PLS 227/07, dependeria de uma fonte de financiamento para custear bolsas de estudo aos professores residentes e da negociação de uma política nacional de formação entre os entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Segundo depoimento da secretária de finanças da CNTE, Juçara Dutra Vieira, nessa audiência pública realizada em 2009, a concretização da Residência Educacional deveria ser vinculada a uma política nacional de formação de professores, como também a um plano de valorização profissional, levando-se em conta a garantia do piso salarial nacional para os docentes da educação básica, assim como, considerou fundamental a definição de políticas públicas que estimulassem a juventude a ingressar no magistério.

O representante da Comissão Bicameral de Formação dos Professores do CNE (composta pela Câmara da Educação Básica e do Ensino Superior), Professor Doutor Antônio Carlos Caruso Ronca (2009) avaliou que a Residência Educacional poderia contribuir à melhoria da qualidade do ensino ao capacitar profissionais que começam a

lecionar sem qualquer experiência, classificando o estágio curricular como *"um jogo de faz de conta",* observando que, na residência as chances de formação ser bem sucedida poderiam ser mais efetivas, a partir da vinculação do professor a uma única escola.

A representante da Secretaria de Educação Básica do MEC, Professora Helena Costa Lopes de Freitas, na audiência pública, realizada em 2009, afirmou que a Residência Educacional não pode relegar a segundo plano a formação inicial dos professores, alegando ser necessário articular a iniciativa com o Estágio Probatório dos professores da rede pública e destacou a importância de manter o residente em tempo integral na escola, com uma infraestrutura que viabilize e efetive a formação docente. O Senador Marco Maciel admitiu ter-se inspirado na Residência Médica, considerando que a mesma representou um avanço na formação dos médicos. De acordo com o seu PLS 227/07 a Residência Educacional deveria ter carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após ter sido implementada, passaria a exigir certificado de aprovação dos professores nos cursos de licenciatura

O senador Inácio Arruda, nessa mesma audiência argumentou que a Residência Educacional remunerada seria uma tentativa de aperfeiçoar a educação pública no país. Conforme diagnosticou, o declínio do ensino público ocorreu com sua universalização, descuidando-se de manter a qualidade. Acrescentou que o resgate dessa "*dívida*" deveria passar por um sistema de financiamento voltado para a formação de professores, pagamento de salários dignos e oferta de uma boa infraestrutura para o ensino. Na ocasião, o presidente da Comissão de Educação, senador Flávio Arns, autor do requerimento para a realização dessa audiência pública, sugeriu que as considerações dos participantes sobre o PLS n. 227/07 fossem disponibilizadas para estimular o aperfeiçoamento do texto.

O Senador Blairo Maggi, em 2012, apresentou o Projeto de Lei (PLS) n. 284/12 que teve por objetivo resgatar, com algumas adaptações, as propostas, originalmente apresentadas no PLS n. 227/07, que não chegou a ser votado e foi arquivado. O termo "R*esidência Educacional"* foi substituído por "R*esidência Pedagógica*". Além disso, não foi incluída a previsão de que a residência se transformasse em pré-requisito à certificação para a atuação docente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de assegurar os direitos aos docentes em exercício que não tivessem acesso à modalidade formativa, proposta pelo PLS n. 227/07.

O PLS n. 284/12, contudo, manteve o mínimo de 800 (oitocentas) horas de duração e a previsão de bolsa de estudo para os residentes e ainda, de acordo com o mesmo, haveria a possibilidade que o certificado de aprovação na R*esidência Pedagógica* pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino, no contexto de concurso por provas e apresentação de títulos, assim como, os professores em exercício, poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional.

Pela Emenda n. 1, de 13 de maio de 2014, a Comissão de Educação do Senado propôs a alteração da redação do parágrafo único do art. 65 da LDBEN/96, na seguinte

conformidade:

> *Parágrafo único.* Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (NR).

Essa alteração provocou controvérsias entre especialistas da educação. A deficiência na articulação entre escolas e universidades, a pesada carga horária e a falta de clareza no projeto de lei foram apontadas como pontos desfavoráveis à implementação. O Secretário de assuntos educacionais da CNTE, Heleno Araújo considerou o projeto como uma medida paliativa, porque procurou equiparar a formação do professor à do médico, sem que, no entanto, se corrigisse a defasagem salarial. Heleno Araújo, na ocasião, teceu a seguinte consideração:

> "(...) Essa política deve ser acompanhada da melhoria nas condições do trabalho. É preciso fazer uma reforma ampla, que envolva as entidades da categoria e as universidades, definindo metas a serem alcançadas(...)".

Segundo o coordenador da comissão de estágios da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), professor Marcos Garcia Neira (2013), o problema da proposta consistia na dificuldade de articulação das universidades com a educação básica o que tem ocorrido apenas a nível burocrático. A instituição assina uma documentação validando as horas de estágio, sem o acompanhamento por parte de um professor da universidade. Considerou necessário fazer uma seleção criteriosa das escolas que deveriam acolher os residentes para garantir a qualidade do ensino/aprendizagem. Para Neira o estágio deveria ser concomitante aos estudos, e não após a formação. Desta forma, os alunos poderiam discutir a importância e as questões da prática cotidiana, no exercício da docência, durante as aulas do curso de formação inicial.

Devido a complexidade do processo de operacionalização das atividades de Estágio Supervisionado, a Lei Federal n. 11.788, de 2008, prevê ações de parcerias, mediante termos de cooperação técnica, convênios e outros acordos pertinentes para as quais se exige uma infraestrutura que garanta eficácia nos seus procedimentos. Pelo art. 8º dessa lei é facultado às instituições de ensino celebrar com entidades públicas e privadas convênio de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo.

No Estado de São Paulo o Programa de Residência Educacional (PRE) foi instituído pelos Decretos n. 57.978 de 2012 e 59.150 de 2013 com a finalidade de aprimorar a prática docente e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), no artigo 5º do Decreto 59.150/13 prescrevia também a autorização para celebrar acordos com instituições públicas ou privadas, com experiência em ações que envolvessem processos de seleção, contratação e pagamento de estagiários, instituindo, portanto, a política de Parceria Pública Privada (PPP), na gestão educacional.

De acordo com o Decreto n. 59.150/13 esse processo de Estágio Supervisionado

obrigatório, nas unidades escolares da rede estadual de ensino, favoreceria o aprimoramento da formação dos futuros professores e o desenvolvimento de projetos educacionais, visando à melhoria da educação básica paulista. As Diretorias da SEESP atuariam com relação ao Estágio Supervisionado, como instâncias de articulação entre Educação Básica e Educação Superior, assessorando as escolas, por meio da equipe de Supervisão de Ensino, de forma a propiciar condições favoráveis ao pleno desenvolvimento da melhoria do ensino/aprendizagem. De acordo com a Resolução SE 36 de 2013, publicada pelo governo do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a implementação do PRE em escolas da rede pública estadual, ficou estabelecido no parágrafo único do artigo 2º que

> Os cursos de nível superior, envolvidos no Programa Residência Educacional serão somente os de licenciatura em disciplinas que integrem as matrizes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e as do Ensino Médio das escolas públicas estaduais.

Os Cursos de Pedagogia não foram contemplados nesse PRE. A Secretaria da Educação contou com os serviços da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) nos processos de seleção, contratação e pagamento dos estagiários, bem como, na operacionalização do Programa, na conformidade do que dispõe o Decreto n. 52.756/08. A FUNDAP também procedeu a alocação dos estagiários, segundo a disponibilidade e a necessidade das unidades escolares das diversas Diretorias de Ensino, definidas pela SEESP.

A Resolução SE 36 de 2013, em consonância com os Decretos n, 57.978/12 e 59.150/13 determinou que os discentes de cursos de licenciatura interessados em participar do P*rograma Residência Educacional*, na condição de estagiário, deveriam concorrer às vagas em processo seletivo público, divulgado pela FUNDAP, por meio de edital, em seu respectivo site. A implantação do programa atendeu inicialmente as Diretorias de Ensino que apresentavam um número igual ou superior a dez unidades escolares consideradas prioritárias, ou seja, aquelas que apresentaram baixo índice de proficiência no ensino/aprendizagem.

O processo seletivo aos discentes de cursos superiores de licenciatura interessados no programa era composto por fase única, onde a demanda justificasse a sua realização, com a aplicação de uma prova objetiva composta por conhecimentos gerais, matemáticos e de língua portuguesa. O PRE atendeu as escolas prioritárias de 44 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. As unidades escolares envolvidas no programa ofereciam uma vaga em estágio para cada área do currículo: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. As vagas foram destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Escolas que possuíssem apenas Ensino Fundamental ou Ensino Médio contariam com quatro residentes e escolas que atendessem os dois segmentos, simultaneamente, poderiam contar com oito residentes.

O candidato deveria ter disponibilidade para cumprimento da carga horária de

estágio, ou seja, até 15 (quinze) horas semanais, sendo no máximo 6 (seis) horas diárias e estar cursando a partir do 3º semestre do curso de licenciatura. Na composição semanal de atividades em estágio, o residente deveria também obrigatoriamente participar de duas horas em reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dos docentes da unidade. Nesse Programa havia a obrigatoriedade da Carta de Apresentação da Instituição do Ensino Superior, onde estava matriculado, do Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e do Plano de Atividades, entre outros documentos. O TCE possuía validade por doze meses, podendo ser prorrogado até o limite de vinte e quatro meses, mediante avaliação de desempenho do residente e disponibilidade de vaga na unidade escolar e Diretoria de Ensino.

Aos estagiários deste Programa eram concedidas bolsas-estágio no valor de R$ 420,00 e auxílio-transporte, no valor de R$ 180,00, correspondentes ao cumprimento do limite máximo da carga horária. Se o residente optasse por uma jornada semanal inferior, receberia o valor da bolsa e o auxílio-transporte proporcionais aos dias e horas estagiados. As despesas necessárias estariam vinculadas à conta das dotações próprias consignadas no orçamento da SEESP, podendo ser suplementadas, se necessário.

Em conformidade com o prescrito nesse PRE o estagiário seria desligado nas seguintes condições: descumprimento do documento de orientações básicas para o estágio supervisionado e das normas estabelecidas tais como: não atendimento ao plano de atividades; descumprimento da carga horária e jornada de atividades em estágio; praticar ato de indisciplina ou improbidade no desempenho de suas atividades; trancamento de matrícula, conclusão e abandono do curso de licenciatura. Apesar da iniciativa avançar com relação as atuais práticas de estágio supervisionado, esse programa foi suspenso em novembro de 2014.Há que se ressaltar também que nenhuma avaliação do programa, foi apresentada que justificasse tal medida.

A Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp-Campus Guarulhos) desenvolveu em 2009, no curso de Pedagogia, a Residência Pedagógica, um programa de estágio diferenciado, organizado para atender os estágios obrigatórios, dos graduandos do curso. O programa passou a contar com parceria da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, para receber os residentes nas escolas municipais para realizar as atividades pedagógicas. Não se obteve dados atuais sobre a continuidade do Programa.

Em Jundiaí (SP), um projeto semelhante entrou em vigor em 2014. A iniciativa partiu da prefeitura local ao firmar parcerias com três universidades particulares. O Programa de Estágio Remunerado passou a oferecer salários de R$ 950,00 para 225 estagiários das áreas de pedagogia, letras, psicologia e educação física. Com uma carga horária de cinco horas por dia, os estagiários auxiliam os educadores da rede nas atividades do cotidiano escolar, como também no planejamento de conteúdo e vivenciam a rotina das unidades escolares. Além da participação em sala de aula, também aprendem conceitos relacionados à gestão.

Neste caso, também não se obteve dados atuais sobre a continuidade do Programa.

No Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), localizado no município Ivoti, no Rio Grande do Sul (RS), o Projeto Residência Pedagógica criado em 2008, previu a migração de jovens matriculados na instituição para outras cidades do país. Eles passaram a fazer um estágio supervisionado com duração de uma semana em colégios da rede Sinodal de Educação e, durante esse período, passaram a ficar hospedados nas casas dos professores de cada unidade.

Segundo a coordenadora do projeto Doris Schaun Gerber (2015), os alunos *"tem contato desde as práticas escolares até a preparação de aulas ou correção de trabalhos. Temos uma preocupação (...) em aproximar o aluno da realidade educativa"*. Ao retornar à sede do Instituto, os docentes responsáveis viabilizam um seminário para que os estudantes possam apresentar as vivências obtidas. Neste caso, também não se obteve dados atuais sobre a continuidade do Programa.

O colégio Pedro II, no Rio de Janeiro iniciou o programa de Residência Docente em 2012, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ligada ao MEC, oferecendo bolsas de estudo de R$400,00 e R$ 700,00 para docentes recém-formados e que iniciaram a atuação na rede pública do Estado. A escolha dos residentes realizada por meio de edital, deveriam passar um ano em uma das unidades da rede e trabalhar em todos os ciclos (da educação infantil ao 3º ano do ensino médio), acompanhando outros professores e ministrando aulas. O curso tornou-se reconhecido como uma especialização, com duração de 420 horas. Em 2015, 170 professores fizeram parte do programa. Além da experiência em sala de aula, os residentes do Pedro II deveriam passar por encontros periódicos e oficinas, para discutir a melhor forma de abordar temas mais difíceis, estratégias pedagógicas. Segundo a coordenadora do programa Christini Sertã " *Os professores recém-formados entram na sala de aula muito despreparados. O problema não é o conteúdo, mas a falta de prática da sala de aula".*

A Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, em 05/04/2016, aprovou o Projeto de Lei 6,2014 do Senador Ricardo Ferraço, alterando a LDBEN n. 9.3946/96, para dispor sobre a residência docente na educação básica, que passaria a ter a seguinte redação:

> Art. 65-A. A formação docente para a educação básica incluirá, como etapa posterior à formação inicial, residência docente de 1.600 (mil e seiscentas) horas, em dois (dois) períodos com duração mínima de 800 (oitocentos) horas".

Na implementação da Residência Pedagógica de que trata o supracitado artigo da LDBEN/96 deveriam ser observadas as seguintes disposições instituídas no seu Art. 3º

> "Art. 3º &1º A residência será desenvolvida mediante parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior formadora de docentes.
>
> & 2º Os sistemas de ensino ofertarão, até o ano de 2024, a residência docente

para licenciados em número igual ou superior a 4% (quatro por cento) do respectivo quadro docentes em atividade, devendo garantir até 2017 vagas em número correspondente ao mínimo de meio ponto percentual.

& 3º A residência docente será ofertada a licenciados que tenham concluído curso de licenciatura há no mínimo 3 (três) anos.

& 4º A residência docente será coordenada por docentes das instituições formadoras e supervisionadas por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida.

& 5º Os residentes, coordenadores e supervisores receberão bolsas custeadas com recursos da União, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos termos do regulamento.

& 6º O residente deverá firmar termos de compromisso de natureza pedagógica com a respectiva instituição formadora e o estabelecimento de ensino no qual desenvolva a residência, que será objeto de acompanhamento e avaliação.

& 7º O residente, ao final de cada período da residência, terá de apresentar relatório das atividades desenvolvidas, memorial circunstanciado com avaliação crítica de sua participação e produção pedagógica.

& 8º Ao final dos 2 (dois) períodos de residência será emitido certificado de especialista em docência da educação básica, que será considerado equivalente a título de pós-graduação lato sensu para fins de enquadramento em planos de carreira do magistério público.

& 9º A Capes e os conselhos estaduais e municipais definirão normas complementares para a residência docente, inclusive quanto ao credenciamento de escolas de educação básica e ao processo de seleção de candidatos à residência".

Esse Projeto de Lei n. 6,2014 encaminhado à Câmara dos Deputados, em 20/04/2016, não foi concretizado pelas políticas públicas educacionais em âmbito nacional. O PRP voltou a ser instituído pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) pela Portaria 38/2018, com a finalidade de apoiar instituições de ensino superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

A Portaria do MEC publicada em 2019, dispõe sobre o Regulamento do Programa de Residência Pedagógica articulado com a Base Nacional Comum Curricular, no entanto, ainda não se consolidou como política pública educacional. Nesta perspectiva a Residência Educacional, possibilidade concreta de formação docente nas instituições, apresenta-se como diretriz fundamental para a real integração dos Cursos Superiores de Licenciatura com a Educação Básica, mediante projetos pedagógicos que contemplem propostas de ensino interdisciplinares, ampliando o espaço de construção de identidades e de aprendizagem profissional docente. Propõe-se uma formação docente por meio da interação entre teoria e prática, fundamentada no processo de ação-reflexão-ação, ou seja, um ensino por meio do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2010), estimulando a interação professor-aluno em diferentes situações práticas da

realidade do contexto escolar.

O Estágio Supervisionado está vinculado à prática de ensino conforme o disposto no artigo 65 da LDBEN/96, ao afirmar que *"a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas".* Esta carga horária foi prevista também nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, c*om a finalidade de estabelecer uma inserção dos alunos, desse curso, na realidade educacional devendo ser cumprida prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em unidades escolares devidamente credenciadas e reconhecidas pelos órgãos próprios de cada sistema de ensino.*

Essas Diretrizes instituem para os cursos de licenciatura em Pedagogia, carga horária de 3.200 horas de trabalho acadêmico divididas em: 2.800 horas de atividades formativas, entre as quais, aulas, seminários, pesquisas, visitas a centros educacionais e culturais; 300 horas de Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas por meio da participação em iniciação científica, atividade de extensão e monitoria. A carga horária total do curso permite que 20% da mesma, possa ser oferecida na modalidade a distância.

Cabe ressaltar que a supracitada Resolução não estipulou o mínimo de anos para duração do curso de Pedagogia, o que permitiu a criação de cursos com duração inferior a quatro anos, tempo considerado muito exíguo, para uma formação docente contemplar teoria e prática, direcionando essa formação ao exercício das seguintes funções, cada uma das quais mantendo a sua especificidade: à docência, gestão e pesquisa. Nesse sentido, as atividades planejadas para a prática do Estágio Supervisionado que tem por finalidade o desenvolvimento de funções profissionais relativas à docência e à gestão educacional, devem partir do pressuposto de que a observação da realidade necessita se fundamentar em premissas teóricas, porém, isso só será viável com a contextualização e historização do que foi observado. Segundo as pesquisadoras Selma Garrido e Maria Socorro Lima (2014).

> (...) o estágio não se faz por si só. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso de formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão(...).

A Resolução CNE/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, avança em relação a Resolução CNE/CP n. 1/2006. Apesar de manter as 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, altera a duração dos cursos para no mínimo, 8 semestres ou 4 anos e o estágio supervisionado para 400 horas, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas,

se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. Em relação ao estágio essa resolução dispõe no & 6, do Art. 13 que

> "O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico"

Enquanto considerações finais propõe-se que cursos de licenciatura valorizem a vivência dos futuros docentes no contexto das escolas de educação básica, e propiciem o contato com tecnologias e metodologias inovadoras que contribuam para a melhoria do processo ensino/aprendizagem, articulando teoria e prática e direcionando a formação inicial ao exercício da docência, gestão e pesquisa. Os textos normativos e experiências relacionadas ao PRE acenam para uma diretriz ao Estágio Supervisionado, articulado ao Projeto Pedagógico Interdisciplinar dos cursos de licenciatura e com a Proposta Pedagógica das escolas de educação básica, propiciando a (re) construção do conhecimento do futuro profissional da educação, mediado pela realidade dinâmica das escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

________. ***Lei nº. 9.394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*** Brasília, 8ª ed. 2013.

_______. **Lei Federal nº 11.788, de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível**: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 010/2008/lei/l11788.htm.Acesso 08/06/2016.

________. Ministério da Educação & Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 259 de 2019. **Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Diário Oficial da União, 19/12/2019. Edição 245, Seção 1, p. 111. Disponível https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362. Acesso: 27/0/ 2021.

________ Senado. **Projeto de Lei 6/2014.** Disponível http//www12.senado.leg.br/noticias/matérias/2016/04/05/comissao-aprova-residencia: docente-de-1.600horas-para-educacao-basica. Acesso:02/06/2016.

_________**Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.Acesso 03/04/2016.

________ ***Quadro comparativo do Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012.***

http://wwwlegis.senado.Disponível http: Leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/149513.pdf. Acesso 29/06/2014.

________**. residencia-educacional-depende-de-financiamento-e-de-plano-nacional** *Disponível* http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2009/04/15/ Acesso 24/06/2015

________. **Resolução CNE/CP nº. 1/2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* licenciatura**. Disponível http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=1088&Itemid=206. Acesso 15/07/2015.

________**Resolução CNE/CP nº 5/ 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/200_6. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura*.** Brasília, 2005.

_________ **Resolução CNE nº 4/2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.**

________**Resolução CNE/CP nº 5/ 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/200_6 *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura.*** Brasília, 2005.

___________ ***mec-vai-oferecer-80-mil-vagas-de-residencia-pedagogica-em-2018.*** Disponível: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/ Acesso 14/02/2019.

BRZEINSKI, Iria (org.) et al. ***LDB/1996 CONTEMPORÂNEA – CONTRADIÇÕES, TENSÕES, COMPROMISSOS.*** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DE EDUCAÇÃO. **Residência educacional depende de financiamento e de plano nacional.** Disponível: http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-na-midia/1821-residencia-educacional-depende-de-financiamento-e-de-plano-nacional.html. Acesso 27/05/2016.

***ESPECIALISTAS apontam falhas em projeto de residência*.** In: *Portal Terra.* São Paulo, 2013. Disponível *http://notícias.terra.com.br/educacao/especialistas-apontam-falhas-em-projeto-de-residencia- pedagogica.b29e3ac4ca061410VCM20000099cceb0aRCRD.html.Acesso 26/06/2014.*

EDUCA**ÇÃO. **Residência Pedagógica. Em busca de novos modelos. São Paulo: Editora Segmento, Ano 19, 2015.

GUEDES, Nilson Robson. **Estágio supervisionado em pedagogia**. Campinas, SP: Editora Alínea 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira. ***Estágios na formação de professores – possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.*** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MORAES, Denise Rosana da Silva et all. **O estágio no curso de pedagogia e na formação de professores e professoras: superação da dicotomia entre teoria e prática**. Disponível http:// www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/dowload/1171/1218. Acesso: 15/07/2014

NEIRA, Marcos Garcia; EHRENGERG, Mônica Caldas. Análise da Proposta de Estágio na Licenciatura em Educação Física na Universidade de São Paulo. Guarulhos: Revista Olhares, v. 1, n.1, 2013, p. 325-348. Disponível https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/68/13.Acesso: 03/04/2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. ***Estágio e docência: diferentes concepções*.** Disponível www.cead.ufla.br/sisgap/cadSelecao/editais/conteudo_programatico/texto complementar Acesso 02/07/2014

SÃO PAULO. **Decreto n ° 57.978/2012.** ***Institui o Programa de Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.*** Diário Oficial do Estado – Poder Executivo – Seção I - 19/04/2012, p. 1.

__________**Documento para orientações básicas para o estágio supervisionado. Residência Educacional.** Disponível http://www.educacao.sp.gov.br. Acesso 20/05/2014.

__________. Decreto 59.150/13. ***Dispõe sobre o Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto nº 57.978 de 18 de abril de 2012.***Diário Oficial do Estado do Estado – Poder Executivo. Seção I - 10/05/2013. p. 3.

_________. Resolução ALESP/SE – 36, de 6-6-2013. ***Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual.*** Diário Oficial do Estado - Poder Executivo – Seção I - 07/06/2013, p. 20.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. COSTA, Roberto Cataldo – Porto Alegre Artmed, 2000.

TOLEDO, Luiz Fernando. **Residência docente já é realidade em escolas de São Paulo e do Rio.** Jornal Estado de São Paulo.03/02/2016. Disponível: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,residencia-para-professor-ja-e-realidades-em-escolas-de-sp-e-rj,10000014532.Acesso 14/02/2019.

UNIFESP. **Residência Pedagógica**. Disponível: http://www.unifesp.br/noticias-anteriores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores. Acesso em 22/05/2014.

CAPÍTULO 7

O TRABALHO COM O TERRITÓRIO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Data de aceite: 21/06/2021

Valter de Almeida Costa
http://lattes.cnpq.br/7010014826141645

RESUMO: O presente artigo apresenta uma pesquisa em fase de conclusão sobre atividades escolares envolvendo estudo do meio e diagnóstico sobre seus territórios locais. Procurou entender como tais práticas permanecem em escolas do Município de São Paulo, no contexto da intensificação do discurso sintonizado com o que é defendido pelo Movimento Escola Sem Partido. A pesquisa se propôs objetivos: analisar a correlação entre essas atividades e a compreensão das complexidades que caracterizam grandes metrópoles como São Paulo; analisar a potencialidade formativa dos estudos do meio para aprimorar a formação dos alunos. Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual os professores envolvidos foram ouvidos sobre os sobre os objetivos, características e impacto das ações desenvolvidas. Entre os resultados foram identificadas as principais temáticas e estratégias que eles utilizaram com os alunos, os ganhos de aprendizagem perceptíveis e as dificuldades encontradas no processo, entre as quais a resistência ao tratamento de determinados temas, inclusive a decorrente do contexto político de crescimento de ideias conservadoras no País. Entre as conclusões já alcançadas está a de que tais atividades evidenciaram conquistas importantes no processo de formação cidadã dos estudantes e que poderiam avançar com o uso de mais referências teóricas desse campo do trabalho sobre a territorialidade na educação.

PALAVRAS - CHAVE: cidadania, cidade, educação, território

ABSTRACT: The present article presents a research in conclusion phase about school activities involving study of the environment and diagnosis about their local territories. It sought to understand how such practices remain in schools in the city of São Paulo, in the context of the intensification of the discourse in tune with what is advocated by the Movimento Escola Sem Partido. The research proposed objectives: to analyze the correlation between these activities and the understanding of the complexities that characterize large metropolises such as São Paulo; to analyze the formative potential of environmental studies to improve the training of students. We opted for a qualitative research, in which the teachers involved were heard about the objectives, characteristics and impact of the actions developed. Among the results, the main themes and strategies they used with the students were identified, the perceived learning gains and the difficulties encountered in the process, among which the resistance to the treatment of certain themes, including that arising from the political context of growth of ideas conservative in the country. Among the conclusions already reached is that such activities have evidenced important achievements in the process of citizen education of students and that they could advance with the use of more theoretical references in this field of

work on territoriality in education.

KEYWORDS: Citizenship, city, education, territory.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo geral analisar como as práticas de pesquisa em atividades escolares na Educação Básica, marcadas pelo estudo do meio, trabalhos de campo, diagnósticos sobre o território, permanecem em unidades educacionais de diferentes regiões do Município de São Paulo, no contexto da intensificação do discurso sintonizado com o que é defendido pelo Movimento Escola Sem Partido. Para a análise dos trabalhos, foi utilizada a pesquisa documental com o estudo dos textos, site, legislação, material didático e principalmente os materiais relacionados ao Currículo da Cidade de São Pulo. Também foram analisadas as entrevistas realizadas com os professores das escolas envolvidas.

Para a análise das entrevistas foram fundamentais os conceitos de Território (SANTOS, 2000 e 2014) e Espaço (SANTOS, 2014 e 2017), inicialmente. Tais conceitos são recorrentes nos discursos dos educadores que organizam atividades de estudos do meio. Outros conceitos importantes para a análise das respostas dadas por esses professores em relação ao trabalho desenvolvido com seus alunos sobre a temática do território foram: Formação Econômica, Social e Espacial (SANTOS, 2014) totalidade (KOSIC, 1976, SANTOS, 2014, LUKÁCS, 2003).

No currículo oficial da cidade de São Paulo o território é definido como o “resultado histórico da relação de um grupo humano com o espaço que o abriga” (SÃO PAULO, 2017, pág. 74). Já Milton Santos tanto apresenta uma definição de território como “um conjunto de lugares. (SANTOS, 2014, p. 150) como até, em outro texto, demonstra não ter tanto apego ao termo que sequer reconhece como propriamente um conceito, que somente “seria utilizável para a análise social quando o consideramos a partir do seu uso”. (SANTOS, 2000, p. 22). Não dando, portanto, tanta importância assim ao termo de território tanto quanto dá ao conceito de espaço, Milton Santos, vê nesse segundo o que entende expressar melhor o papel da ação desenvolvida pelo homem que usa esse espaço. E é ao uso econômico que está voltada a atenção maior do geógrafo brasileiro citado.

> O espaço, uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria, isto é, a cada fração da paisagem. (SANTOS, 2017, p. 104)

Esse espaço que tem a marca da ação humana também é território de contradições. Espaço onde interagem sistemas de ações e sistemas de objetos, sendo que esses últimos, criados pelos sistemas de ações anteriores, por sua vez, também condicionam a forma como se dão as novas ações. (SANTOS, 2017, p. 63)

E ao tratar desses sistemas de objetos e de ações, Milton Santos acaba por evocar conceitos análogos trabalhados anteriormente por Karl Marx e outros autores do campo do marxismo.

Mesmo com ressalvas, nessa análise sobre o sistema de objetos, Milton Santos admite uma equivalência desse com o conceito de Forças Produtivas desenvolvido por Karl Marx: “Copiando de forma simplória o que está escrito por Marx, teríamos um sistema de objetos sinônimo de um conjunto de forças produtivas e um sistema de ações que nos dariam um conjunto das relações sociais de produção. (SANTOS, 2017, p. 63). Encontramos, ainda, outra formulação, desenvolvida por Milton Santos, que dialoga e complementa um conceito elaborado por Karl Marx, o conceito de Formação Econômica e Social:

> O espaço, ele mesmo, é social. Daí a categoria de Formação Econômica e Social (FES) parecer-nos a mais adequada para auxiliar a formação de uma teoria válida do espaço. Essa categoria diz respeito a evolução diferencial das sociedades, no seu quadro próprio e em relação com as forças externas de onde mais frequentemente lhes provém o impulso. A própria base da explicação é a produção, isto é, o trabalho do homem para transformar, segundo leis historicamente determinadas, o espaço como qual o grupo se defronta. (SANTOS, 2014, p. 22)

E este conceito de Formação Econômica e Social, por sua vez, está relacionado com outro conceito do repertório marxista, o de Modo de Produção. Para Milton Santos, “os modos de produção tornam-se concretos sobre uma base territorial historicamente determinada” (SANTOS, 2014, p.28), e desse modo eles desempenhariam funções distintas no esforço de compreensão da realidade:

> As relações entre espaço e formação social são de outra ordem, pois elas se fazem num espaço particular e não num espaço geral, tal qual para os modos de produção. Os modos de produção escrevem a História no tempo, as formações sociais escrevem-na no espaço. (SANTOS, 2014, p. 29)

Entendendo, porém, faltar a categoria do espaço no conceito original de Formação Econômica e Social, Milton Santos sugere o acréscimo:

> Deveríamos até perguntar se é possível falar de Formação Econômica e Social sem incluir a categoria do espaço. Trata-se, de fato, de uma categoria de Formação Econômica, Social e Espacial mais do que uma simples Formação Econômica e Social, tal qual foi interpretada até hoje. (SANTOS, 2014, p. 22)

Milton Santos relaciona essa formulação sobre a Formação Econômica e Social com outro conceito, o de Totalidade. (SANTOS, 2014, p. 24), que é melhor compreendida quando se leva em conta sua natureza contraditória. (LUKÁCS, 2003, p. 83). Nesse sentido, compreendendo a relação dialética entre as partes e o todo, é que Milton Santos situa a relação do espaço (a parte) com o todo (a totalidade social):

> O espaço reproduz a totalidade social na medida em que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas. Assim, o espaço reproduz-se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui

> em função do modo de produção e de seus momentos sucessivos. (SANTOS, 2014, p. 33)

E essa parte da totalidade, no campo da geografia, pode constituir a unidade do lugar que tanto pode ser uma cidade, como o território de um Estado-Nação. Mas essa unidade do Estado-Nação tanto é uma parte da Totalidade maior que é o Mundo, como também é uma totalidade que abrange um conjunto de outros lugares.

> Um Estado-Nação é uma Formação Sócio-Econômica. Um Estado-Nação é uma totalidade. Assim, a unidade geográfica ou espacial de estudo é o Estado-Nação...Os recursos totais de um Estado-Nação são, na verdade, indivisíveis, seja o capital, a população, seja a força de trabalho, a mais valia etc. (SANTOS, 2014, p. 43)

Vimos, acima, que entre os recursos totais de um Estado-Nação, entendido como uma totalidade, Milton Santos, relaciona no final os recursos que, junto com o capital, integrariam os elementos que integram um modo de produção capitalista, a força de trabalho e a mais valia. (MARX, 1978, p. 80, 8, 85 e 86)

Tendo visto, acima, o detalhamento sobre o que está implícito quando se considera os elementos de uma totalidade social, na perspectiva de Karl Marx, voltemos ao modo como Milton Santos parte de uma estrutura espacial geral, para chegar no conceito do local, visto como "momentos que são simples frações de uma variável em seu todo, ou seja, como ela se constitui na totalidade, isto é, no Estado-Nação". (SANTOS, 2014, p. 44)

Lembrando que Milton Santos, ao mesmo tempo em que considerava o Estado-Nação como uma totalidade quando comparada aos locais internos regionais de seu território, por sua vez, o próprio Estado-Nação é uma parte de uma totalidade maior que é o Mundo. E como se daria essa relação entre a parte Estado-Nação e o todo, Mundo, numa situação que Milton Santos entendia como de dependência?

> Um país subdesenvolvido é uma Formação Sócio-Econômica dependente, um espaço onde o impacto das forças externas é preponderante em todos os processos. Por esse motivo, sua organização é dependente. (SANTOS, 2014, p. 45)

E outra questão que caberia, seria sobre o papel desses lugares na nova ordem econômica dos tempos da Globalização? Eles seriam as condições e o "suporte de relações globais que, sem eles (lugares) não se realizariam. As regiões se tornaram lugares funcionais do Todo, espaços de Convivência." (SANTOS, 2014, p. 156)

Quando concordamos que o lugar é onde o mundo é percebido empiricamente, quais lugares do Planeta, hoje, melhor permitiriam essa percepção do mundo? Para responder isso temos que voltar ao papel da nova divisão internacional do trabalho.

> Pelos objetos em que se apoia e pelas relações que cria, a nova divisão internacional do trabalho leva a uma verdadeira mundialização dos lugares. Destes, alguns são lugares complexos, as metrópoles, dentre as quais se destacam metrópoles globais. (SANTOS, 2012, p. 17)

Mas, antes de entrar nas especificidades desses lugares complexos, as metrópoles, vejamos a definição geral das cidades. Segundo Henri Lefebvre, “as cidades são centros de vida social e política onde se acumulam não apenas as riquezas como também os conhecimentos, as técnicas e as obras de arte. A própria cidade é uma obra (LEFEBVRE, 2001, p. 12).

Ao reconstituir a história das cidades, no período em que elas ganham mais densidade com a industrialização, Lefebvre descarta a ideia de que esse processo tenha sido uma fatalidade natural, cega, desprovida de vontades, de intencionalidades. Há que se levar em conta a ação dos grupos sociais em disputa com seus vários projetos. (LEFEBVRE, 2001, p. 21)

E qual seria a relação desses variados, e conflitantes, grupos sociais com o espaço urbano, a cidade?

> A cidade e o urbano não podem ser compreendidos sem as instituições oriundas das relações de classe e de propriedade. Ela mesma, a cidade, obra e ato perpétuos, dá lugar a instituições específicas: municipais. As instituições mais gerais, as que dependem do Estado, da realidade e da ideologia dominante, têm sua sede na cidade política. (LEFEBVRE, 2001, p. 59)

E tal é a complexidade dessa cidade constituída de forma tão heterogênea, com grupos socias conflitantes, que sua leitura também não é tarefa simples. O texto da cidade precisa ser decifrado. (LEFEBVRE, 2001, p. 61) Assim, uma compreensão da cidade exige uma análise que considere aspectos mais amplos, exteriores aos próprios limites de seu território, pois a cidade constitui uma totalidade que, por sua vez, integra uma totalidade maior. (LEFEBVRE, 2001, p. 54). E os detalhes dessa realidade, em todos seus níveis, não estão também facilmente à mostra. Precisam ser identificadas suas contradições, conflitos que estão relacionados à forma como a sociedade está dividida. Divisão que tem vínculos com os processos de produção e com as respectivas relações de trabalho. Essa cidade precisa ser situada, identificada enquanto formação econômica dominante.

> Cidades capitalistas contemporâneas compõem territórios econômicos baseados em exploração do trabalho pelo capital. São espaços em que os seres humanos localmente alienam sua força de trabalho em proveito de um capital cada vez mais cosmopolita... Relações materializadas pela imposição de uma apologia do lugar...que se propõem lidar microscopicamente com os efeitos do desemprego e da precarização do trabalho promovidos pela dinâmica atual da reprodução geral do capital. (FERRARI, 2012, p. 18 e 19)

Aos aspectos econômicos da cidade somam-se os aspectos ideológicos mais adequados ao modelo social hegemônico.

> A ideologia do lugar imobiliza, prende o cidadão à terra, ao solo urbano, ao bairro, ao empreendimento estabelecido. À ideologia do local, da comunidade, do civismo..., soma-se a ideologia da autonomia política, do planejamento técnico, da tecnologia de e de uma cidadania insistente e redundantemente definida como participativa. Enquanto isso, e por isso, o capital, seguindo

> sua natureza, aproveita para se livrar de encargos sociais (principalmente os trabalhistas) e das cargas fiscais. (FERRARI, 2012, p. 91)

A autora, no trecho acima, faz a crítica da transferência das responsabilidades de encaminhamento de soluções de problemas gerados na produção social, para a sociedade civil e instituições dos poderes locais. (FERRARI, 2012, p. 91 e 92)

Mas mesmo esvaziada de poderes reais, para a solução de questões mais abrangentes, por outro lado, a cidade grande ainda é o espaço onde a subsistência dos mais pobres ainda é possível.

Se as grandes cidades concentram riquezas e, por essa razão atraem os mais pobres também, como é a sobrevivência desses nas grandes metrópoles? Nessas grandes cidades, dada a complexidade de suas formações, ainda haveria a possibilidade dos muito pobres subsistirem (SANTOS, 2017, p. 322). Essa subsistência, porém, é precária. Aos pobres, nesses grandes centros urbanos a possibilidade de sobreviver depende de circuitos marginais, inferiores. (DAMIANI, 2004, p. 30)

E quando se observa o caso específico da cidade de São Paulo fica visível que mesmo essa camada pobre da população, com baixo poder de consumo, é aproveitada pelo sistema que transforma essa grande quantidade de pobres numa vantagem econômica útil ao sistema como um todo.

> A concentração de pobres na Cidade de São Paulo acaba tendo um efeito positivo sobre os volumes produzidos e comercializados. Cria-se um mercado que, apesar das demandas individuais limitadas, constitui, pelo grande número de famílias, um efeito ampliado...Estruturalmente, a Cidade é produtora, ao mesmo tempo, de riqueza e pobreza, de abundância e de escassez. (SILVEIRA, 2004, p. 66)

Tendo, portanto, alguma chance de sobreviver nessa grande cidade, o pobre para lá se dirige deixando para trás, muitas vezes, todos seus vínculos culturais e comunitários. Esse novo lugar é sede de sua alienação. (SANTOS, 2017, p. 328)

Se qualquer deslocamento humano reserva surpresas para a população migrante, o estranhamento produzido nas grandes cidades onde todos são estranhos tende a ser maior, o que aumentaria o grau de alienação desses forasteiros.

E em se tratando de exemplo concreto de alienação numa cidade grande como São Paulo, um dos benefícios pouco acessíveis aos pobres, migrantes ou não, é o da moradia digna. (SEABRA, 2004, p. 274). E essa precariedade das moradias da população mais pobre, da periferia de São Paulo, não está restrita ao domicílio em si, mas se estende em todo entorno dessas residências. (SEABRA, 2004, p. 295)

Essas características da capital paulistana, que vão aparecer em parte dos trabalhos escolares que são analisados nessa pesquisa, vão se somar a outras marcas: “grande número de trabalhos intelectuais, com a queda de empregos industriais, classe média numerosa e muita pobreza convivendo com grandes fortunas na mesma cidade” (SOUZA,

2016, p. 22). São Paulo é uma cidade que combina expressiva quantidade de ocupações intelectuais, exercidas pela classe média, com crescente precarização em vários setores (CARLOS, 2016, p. 56).

Havendo, portanto, uma divisão do trabalho que promove uma hierarquia entre as ocupações, das mais sofisticadas e valorizadas às mais simples e degradadas, há também uma hierarquia entre os lugares com conflitos daí resultantes. (SANTOS, 2017, p. 135)

O conflito citado acima acaba sendo resolvido em benefício das empresas com mais recursos financeiros e tecnológicos que escolhem onde atuar e conseguem se utilizar, com lucro, de todo o território. O mesmo pode acontecer com os bairros, os lugares numa cidade onde a hierarquia entre os lugares se traduz, muitas vezes, na segregação espacial. E tanto na disputa entre as empresas como na disputa entre os territórios por maiores recursos será decisivo o papel dos sujeitos políticos que nesses conflitos, os atores que lutam pela hegemonia de seus respectivos grupos, os atores hegemônicos que armados com informação adequada, servem-se de todas as redes e se utilizam de todos os territórios. (SANTOS, 2017, p. 243)

Essa hegemonia, porém, em seus aspectos econômicos, políticos e até pedagógicos se dá em diversas escalas, da escala mundial, passando pela escala nacional, até a local, nos pequenos territórios, onde os sujeitos podem participar, mais ou menos ativamente, da disputa que é colocada pela hegemonia entre os vários grupos. Seria no território que a cidadania se daria como ela é hoje, incompleta. (SANTOS, 2014, p. 18)

Se concordamos que a cidadania existente no Brasil é incompleta o que estaria faltando garantir para que tenhamos, então, uma condição de cidadania plena para todos?

> Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são? O simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável e direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana. Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais, Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva, as intempéries: direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna. (SANTOS, 2014, p. 19)

Uma questão que pode ser adicionada quando nos damos conta de que a cidadania plena implicaria na garantia dos direitos acima relacionados é sobre a situação de quem não sabe ser portador de tais direitos, por não ter sequer aprendido sobre isso, “a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a se manter”. (SANTOS, 2014, p. 20)

E se chegamos, com Milton Santos, à conclusão de que “cidadania se aprende”, podemos retornar ao elenco de organizações que seriam responsáveis pela difusão desse aprendizado cidadão, que não deixa de ser um trabalho ideológico. Uma dessas organizações é a escola. A escola seria uma das organizações responsáveis pela difusão

da ideologia, mas o que observamos na análise das escolas aqui pesquisadas? Escolas com grupos de professores que se dispuseram a trabalhar com seus estudantes, através de projetos, o estudo da realidade local, com atividades externas de reconhecimento do território do entorno escolar e da cidade. E como tais escolas foram escolhidas e como foi realizada a pesquisa?

METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa que permitiu ouvir dos professores envolvidos nos trabalhos analisados seus relatos sobre os objetivos, características e impacto das ações desenvolvidas. (CHIZZOTTI, 2010. p.79)

Tendo-se definido pela abordagem dialética (CHIZZOTTI, 2010. p.80) e (FRIGOTTO, 1997, p. 73) foram selecionados os tipos de técnicas que seriam mais apropriadas para a coleta dos dados, optando-se pelo uso de entrevistas semi-estruturadas. Quanto à decisão sobre a forma de desenvolvimento dessas entrevistas, escolheu-se que fossem realizadas com os educadores que, em cada escola, desenvolviam o tipo de trabalho objeto da pesquisa, sendo, individualmente, quando fosse o caso, ou em grupo, desde que fosse pequeno (GATTI, 2005, p. 11).

Optou-se pela utilização de pesquisa qualitativa para a qual foram selecionadas seis unidades escolares de Ensino Fundamental, sendo três escolas da região leste e três da região centro-sul do município de São Paulo, nas quais foram entrevistados 19 educadores.

DESENVOLVIMENTO

Destaca-se a seguir alguns temas que foram trabalhados pelos professores com seus alunos nessas escolas pesquisadas.

O Tema da desigualdade social: Esse tema da “desigualdade social” nas escolas apareceu mesmo no momento de definição das temáticas gerais que seriam selecionadas entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que integram o Currículo da Cidade de São Paulo.

Em uma das escolas pesquisadas, num processo participativo no qual os alunos puderam eleger seus temas de preferência, um dos ODS selecionado foi o da Fome Zero e Agricultura Sustentável indicando que nessa unidade a questão da fome é tida como objeto que merece análise pelos alunos no processo educativo. Mas, haveria além disso um posicionamento que ultrapassasse a mera curiosidade para fins de compor um quadro descritivo da questão da fome, ou entre os educadores também haveria um comprometimento maior em relação ao problema?

“Tomar parte pela questão de direitos sociais, pela questão de gênero, né? Então, existe... pela questão de combate à desigualdade, à injustiça. Então, o projeto, ele traz princípios de qual sociedade que nós queremos. Acho que isso impacta bastante, porque

quando ele é transformado em atividades na sala de aula, os alunos também se inquietam com isso, gera essa inquietação." (Professor 1F)

Percebemos aqui que o professor entrevistado revela existir uma intencionalidade quanto ao tipo de sociedade desejada e isso pesa na escolha do tema que facilite o combate à desigualdade e injustiça. E essa preocupação com a questão da desigualdade e outros temas relacionados à pobreza, está presente em outras unidades pesquisadas.

Já em outra escola, a questão mais ampla da desigualdade social pode ser tratada sob a forma da desigualdade entre as regiões de uma cidade.

"E eles trabalharam questões da desigualdade social, como a desigualdade social nesse país tem sido um câncer. Isso é um assunto de pauta ali na aula "Por que que determinadas coisas não têm aqui?". Então, eles perguntam. "Por que que não tem uma área de lazer? Por que que não tem um CEU? Por que que não um teatro aqui? E por que que não tem piscinas?". Essas questões, quando eles perguntam, quando eles olham tudo isso durante o trajeto deles, essas questões passam a incomodá-los." (Professor 7D)

Nessa escola, pelo relato do professor entrevistado, a questão da desigualdade vai ser sentida na dúvida suscitada pela disparidade que se verifica quando se observa o que tem em alguns bairros e não tem em outros. São diferenças perceptíveis não apenas em relação à oferta de determinados tipos de equipamentos, mas também em relação à própria configuração das construções.

Uma atividade desenvolvida pelas escolas pesquisadas é a de promover a observação do próprio entorno da unidade, diante do questionamento surgido em sala de aula sobre não ter espaço de lazer no bairro. Há então um estímulo para a pesquisa comparativa quanto à oferta de equipamentos culturais no bairro, mas, por outro lado, existe também uma preocupação quanto ao estigma sofrido pela periferia. Quando essa preocupação, dos professores, é seguida pelo esforço de demonstrar o quanto a periferia é diversa, a forma como isso é feito pode levara uma naturalização da sociedade dividida em classes.

"E que isso também vai de encontro àquela ideia de classe social também, né? ...Também da mesma forma, como a periferia pode ser diversa, então, diversas classes sociais também, e tudo isso vai sendo trazido... é difícil determinar um momento assim, tipo, quais são as aprendizagens exatas, né?" (Professor 2A)

"Então, é uma coisa que é bastante natural, que as pessoas... principalmente os estudantes, a gente percebe isso na sala de aula, né, que eles querem mostrar aquilo que eles podem ter, e isso tem a ver com esse estigma, 'eu não posso parecer pobre'. E daí é uma reflexão constante isso, que é, 'gente, mas o que que é ser rico? O que que é ser pobre?." (Professor 2A)

Nesse trecho da entrevista acima temos a constatação do mascaramento das classes sociais, pelos alunos que não querem "parecer pobres", que o professor acaba relativizando ao questionar o que é "ser rico". De qualquer forma, a análise parece frisar

o aspecto subjetivo, sobre o modo como os alunos se percebem como pobres ou ricos na perspectiva de que haja a superação do estigma que representa a marca da pobreza.

Percebe-se, porém, nas entrevistas, que dentro da questão geral da pobreza, o problema da moradia precária tem uma dimensão que extrapola a da subjetividade, a de se apenas reconhecer como integrante dessa classificação social no sentido de ter uma maior ou menor autoestima individual.

O Tema da moradia popular: Há a análise de problemas bem concretos relacionados às condições de moradia dos próprios alunos que implicam na maior ou menor chance de sobrevivência. Há a compreensão de que essa questão, a da moradia, constitui problema relevante a ser tratado nas aulas, com base no próprio Currículo da Cidade.

"Então, eu resolvi trabalhar sobre a questão da moradia, que um grande problema aqui dos nossos alunos, é a questão da moradia...Por que moradia? Esses alunos, eles têm dificuldade de espaço..." (Professor 6 D)

"Aí nós percebemos que grande parte, - eu já sabia -, que grande parte deles moram em locais pequenos, locais insalubres, né? Nós tivemos em algumas casas deles quando a gente fez o documentário, eles moram em um cômodo de... eu não posso dizer nem se é 10 ou 12 metros, é muito pequeno...Muitas delas numa situação de... insalubre, que tá quase pra cair." (Professor 6D)

Esse trabalho de campo, feito pelo professor com seus alunos, permitiu, então que o educador tivesse uma maior compreensão sobre as condições de insalubridade em que vivem seus educandos, situações que até já deduzia mas que as visitas vieram a confirmar.

Esse tema da moradia precária foi abordado em várias das entrevistas realizadas, mas e o problema de quem não tem nem onde morar?

"A gente faz assembleias de classe, então, nessas assembleias foram levantados alguns pontos, inclusive, sociais. Então, tinha um morador que tava dormindo aqui na igreja, sabe? Em frente à igreja, então, a gente acabou usando pessoas em situações de rua, então, essa temática...Então, era algo que tava incomodando os alunos, eles vinham falar com a gente sobre essa situação." (Professora 1A)

Se uma das finalidades da escola é a de formar o cidadão, qual grau de cidadania existe para quem não tem sequer uma casa na cidade?

Tanto a questão geral da desigualdade social como as questões específicas da moradia precária ou da população em situação de rua revelam os limites da cidadania. E o que seria essa cidadania?

"Eu acho que a grande questão é, uma que caberia em todos os âmbitos aí, seria a questão de se reconhecer como cidadão. Que até essa questão mesmo, eles se questionam do seu papel dentro da sociedade." (Professor 16F)

"Essa escola, esse Cieja... outros já têm esse propósito. Mas aqui ... a gente procura se aprimorar nessas metodologias e projetos, no sentido de realmente trazermos o pleno exercício da cidadania, em conhecer realmente a sua cultura e valorizá-la." (Professor 15F)

No trecho acima o professor associa o pleno exercício da cidadania ao reconhecimento e valorização, pelo aluno, de sua própria cultura, o da sua comunidade. Um dos problemas dessa forma de interpretação é o de trazer a ideia de que ser cidadão pleno depende tão somente do desejo da própria pessoa, sem levar em conta demais condicionantes externos e mesmo que essa plena cidadania de alguns possa ser dificultada por interesses alheios.

"A gente teve uma temática de trabalho...o aluno começou a reconhecer que alguns direitos não estavam sendo respeitados, né, e começou a entender melhor quais eram os seus direitos trabalhistas, e tentar mudar essa relação com o patrão, o empregador" (Professor 11F)

Já nesse outro trecho temos tanto a presença da contradição de interesses que coloca em lugares opostos os patrões e os empregados, no que se refere à disputa pelo maior ou menor acesso aos direitos trabalhistas pelos últimos, como temos também a consideração do próprio tema do trabalho, e suas relações, como assunto de relevância.

Mas essa relevância do tema do trabalho, e dos tipos de relações que podem existir em sua função, de maior ou menor colaboração e de maior ou menor exploração entre os sujeitos que participam do processo de produção e circulação de riquezas e serviços nem sempre é reconhecida pelos educadores entrevistados. Parece que os direitos econômicos e sociais deixaram de ter importância na avaliação do quanto uma sociedade está mais ou menos próxima de garantir uma cidadania plena para todos os cidadãos.

Se é objetivo desses projetos voltados à exploração do território da cidade ou do entorno escolar recolher elementos para melhorar a formação cidadã dos estudantes é possível que essa seja satisfatória se os elementos ligados ao mundo da produção e circulação de mercadorias e serviços, nesses territórios, forem ignorados?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a escola não quiser que seus estudantes sejam marginalizados e ignorados pela sociedade, ela precisa se esforçar mais para ela própria não marginalizar e ignorar seus estudantes e familiares. E como se deixa de ignorar algo ou alguém? Buscando conhecer melhor. A escola pode avançar muito se tiver mais conhecimentos sobre as condições de vida e de trabalho das famílias de seus alunos, se deseja que esses ocupem com mais dignidade os espaços da cidade e da cidadania.

Nos trabalhos realizados nas escolas, de reconhecimento dos territórios, o mundo do trabalho, os temas da economia, são praticamente ignorados. São até citadas, comentadas, as contradições sociais, detectadas nas diferenças observadas entre os bairros das escolas e as regiões visitadas das áreas melhor equipadas da cidade, ou nas questões que envolvem a moradia e a situação da população em situação de rua. Mas não se fala quase nada sobre a situação do trabalho, dos tipos de serviços existentes, da forma como a economia funciona.

A julgar pelas escolas analisadas nessa pesquisa, pode-se concluir que tais trabalhos ganhariam muito em profundidade se utilizassem alguns dos conceitos que foram elaborados pelo teórico que é muito citado pelos próprios educadores envolvidos em tais tipos de atividades relacionadas ao estudo do meio. Como exemplo, um conceito que daria mais consistência aos trabalhos desenvolvidos seria o da Formação Econômica, Social e Espacial, elaborado por Milton Santos. E para que os estudos sobre o entorno escolar levem a uma melhor compreensão da sociedade considerada em escalas mais amplas, também seria muito útil o conceito de totalidade social, igualmente central na obra do geógrafo brasileiro.

Mas os trabalhos que são conhecidos a partir das entrevistas que foram analisadas aqui também demonstram o quanto devem ter sido importantes para os educadores e estudantes envolvidos o tratamento das temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, em termos gerais, e aos direitos à moradia, em especial, por exemplo. Como refletir sobre a cidadania sem levar em conta o direito básico da moradia? Ou como falar seriamente em cidadania sem considerar todos os aspectos que envolvem o conhecimento e a defesa dos Direitos Humanos?

Nesse sentido, as atividades descritas nas falas dos educadores, demonstram que os trabalhos com projetos além de terem efeito estimulante para os educadores e alunos envolvidos, que ficam mais motivados no planejamento e execução das tarefas, também geram experiências ricas de aprendizagem e contribuem para a formação de cidadãos mais críticos e participativos. Aprendizagem que pode ser ainda mais enriquecida com a inclusão, nos estudos, dos aspectos relacionados às outras dimensões até o momento não devidamente valorizadas, as da economia, do mundo do trabalho e respectivas relações sociais.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Ana Fani Alessandri. São Paulo: do Capital Industrial ao Capital Financeiro. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.) **Geografias de São Paulo: A Metrópole do Século XXI.** São Paulo: Contexto, 2016

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

DAMIANI, Maria Luisa, Urbanização Crítica e Situação Geográfica a partir da Metrópole de São Paulo. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.) **Geografias de São Paulo: Representação e Crise da Metrópole**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERRARI, Terezinha. Fabricalização da Cidade e Ideologia da Circulação. 2. Ed. – São Paulo: Outras Expressões. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani. (organizadora). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. **–** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. –** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1976. Reimpresso em 2011.

LUKÀCS, George. **História e Consciência de Classe. Estudos sobre a Dialética Marxista.** Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**; seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni...(et.al.). – 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. – 4. Ed. 9. Reimpr.- São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2017. – (Coleção Milton Santos;1)

________. Da Totalidade ao Lugar. – 1. Ed., 3. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. (Coleção Milton Santos; 7)

________. O Espaço do Cidadão. – 7. Ed. 2. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014 (Coleção Milton Santos; 8)

________. Por uma Economia Política da Cidade: O Caso de São Paulo. – 2. Ed. 1. Reimpr.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. (Coleção Milton Santos; 14).

________ Território e Sociedade: Entrevista com Milton Santos. 1. Ed. abril de 2000. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria Pedagógica. Ensino Fundamental: Currículo da Cidade. Geografia. São Paulo: SME/COPED. 2017

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. São Paulo: A Cidade, Os Bairros e a Periferia. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.) **Geografias de São Paulo: Representação e Crise da Metrópole**. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVEIRA, Maria Laura. São Paulo: Os Dinamismos da Pobreza. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.) **Geografias de São Paulo: Representação e Crise da Metrópole**. São Paulo: Contexto, 2004.

CAPÍTULO 8

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: MINICURSO SEGURANÇA, ÉTICA E CIDADANIA NA INTERNET

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 01/04/2021

Taita Lima do Nascimento
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC
Rio Branco - AC
https://orcid.org/0000-0002-9084-4738

Claudia Ferreira de Almeida
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC
Rio Branco - AC.
https://orcid.org/0000-0002-7563-3123

RESUMO: Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, no qual o objetivo é descrever uma vivência de prática pedagógica, a partir de um minicurso elaborado para a I Semana de Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal do Acre (IFAC), no período de 27 de novembro 1º de dezembro de 2017, no campus Rio Branco. O minicurso "Segurança, ética e cidadania na Internet" teve como principal objetivo promover uma discussão acerca dos avanços tecnológicos com enfoque especial no uso responsável e consciente da internet. Buscou-se promover com os participantes um diálogo/reflexão acerca do uso seguro, ético e responsável do ambiente virtual e, principalmente, das redes sociais a partir da abordagem de temáticas como: o avanço tecnológico nos últimos 20 (vinte) anos, legislações, crimes virtuais, *cyberbullyng*, segurança na rede e *network*. Para isto, utilizaram-se como recursos didáticos no desenvolvimento da atividade, slides, vídeos, animações, cartilhas e folders. A prática pedagógica proposta, priorizou o método de ensino participativo, com apresentação de casos como exemplos para as discussões. O minicurso ofertado, considerou a função social da instituição, acadêmico/escolar, aliada a formação de indivíduos que possam disseminar boas práticas no uso da Internet, dado que, esta ferramenta ganha cada vez mais espaço no cotidiano e na vida das pessoas.

PALAVRAS – CHAVE: ambiente virtual, redes sociais, uso seguro, responsabilidade.

EXPERIENCE REPORT OF PEDAGOGICAL PRACTICES: MINICOURSE SECURITY, ETHICS AND CITIZENSHIP ON THE INTERNET

ABSTRACT: This is a descriptive study, type na experience report, in which the objective is to describe na experience of pedagogical practice, based on a short course designed for the i Week of Subsequent Technical Courses at the Federal Institute of Acre – IFAC, in the period november 27, december 1, 2017, on the Rio Branco campus. The Short course "Security, Ethics and Citizenship on the Internet" had the main objective of promoting a discussion about technological advances whith a special focus on responsible and conscious use of the internet. We sought to promote with the participants a dialogue/reflection about the safe, ethical and responsible use of the virtual evironmet and, mainly, social networks based on the approach of themes such as: technological advances in the

last 20 (twenty) years, legislation, cyber-crimes, cyberbullyng, network. For this, it was used as didactic resources in the development of the activity, slides, videos, animations, booklets and folders. The proposed pedagogical practice prioritized the participatory teaching method, with the presentation of cases as examples for discussions. The short course offered took into account the social function of the academy/school, combined with the training of individuals who can disseminate good practices in the use of the internet, since this tool gains more and space in people's daily lives and lives.
KEYWORDS: virtual environment, social networks, safe use, responsibility.

1 I INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de tecnologias em diversas áreas tem sido fator determinante no processo de popularização do acesso à internet. O setor tecnológico agrega cada vez mais, de forma global, facilidades ao cotidiano dos indivíduos. Superação de distâncias, pagamentos de contas, compras e novos relacionamentos ao alcance de um clique, conhecimento e informação que cabem na palma da mão. A telefonia móvel, ganha contornos ultra modernos, telefones habilitados para acessar com rapidez e facilidade a rede mundial de computadores e diversas outras comodidades que vão desde um simples alarme sonoro para despertar, a serviços e oportunidades em todo globo terrestre. Funcionalidades e ferramentas que se tornaram acessíveis para grande parte da população mundial, tudo isto em um único aparelho de bolso. Entretanto, o rápido avanço tecnológico e o investimento nas relações digitais — campo vasto e aparentemente perfeito — esconde armadilhas que podem causar danos irreversíveis na vida de seus usuários.

Desta forma, trazer para discussão o tema da cibercidadania é de fundamental importância, principalmente no âmbito das instituições de ensino, visto que, é preconizado a estas, uma formação integral e cidadã, voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências, colaborando assim, para sua participação efetiva e consciente na vida em sociedade.

É função social das instituições de ensino proporcionar a reflexão sobre a realidade na qual os seus alunos estão inseridos, principalmente, na era da informação, na qual Kenski (2007), reforça a liquidez dos comportamentos, das informações e do conhecimento.

É fato que as novas tecnologias têm contribuído significativamente para a melhoria dos processos de trabalho, economia, saúde, educação e disseminação de informações. No entanto, outros fatores associados a essa sociedade paralela, constituída pelas relações digitais, levanta uma série de incertezas.

Para além destes questionamentos, tenciona-se algumas indagações. Será mesmo que podemos fazer tudo que quisermos na internet? Quais são os limites na internet? Será mesmo que estou em segurança e ninguém pode me ver?

No Brasil, somente no ano de 2014 é que se teve aprovada uma legislação para regulamentar o uso da internet, o Marco Civil da Internet, instituído pela Lei 12.965/2014,

que norteia o uso da internet em todo território nacional. O documento elenca princípios, garantias, direitos e deveres estabelecidos aos seus usuários. Neste sentido, o acesso à internet, é um direito do cidadão brasileiro, sendo seu uso, visto como fundamental para o exercício de cidadania. O sétimo artigo do Marco Civil da Internet, deixa claro as diretrizes legais para os usuários da rede mundial de computadores, seus direitos e garantias, colocando a inviolabilidade da intimidade, da vida privada e dos dados como destaques. (BRASIL, 2014).

Apesar das inúmeras tentativas de acerto, no que diz respeito ***à*** segurança digital, percebe-se que estamos sempre esbarrando em sistemas ineficientes e pass***í***veis de invasão e corrupção dos dados de seus usuários. Considerada uma praça pública, onde todos expõem suas vidas e suas fragilidades, a internet pode levar a situações perigosas e constrangedoras.

Desta forma, a tecnologia também foi agregada à legislação, diversos crimes podem ser cometidos por meio da tecnologia da informação ou contra a Tecnologia da informação. Atualmente, a lei n. 13.185/2015 conceitua como *bullying* a intimidação sistemática e quando praticada no ambiente virtual tem-se o *cyberbullying*, o ato é caracterizado pela pr***á***tica, de intimidação sistémica na rede mundial de computadores. Outros atos que podem ser praticados por meio da internet e, portanto, qualificados como crimes informáticos são: agressão verbal, falas difamatórias e rotulações, invasão de dispositivo informático alheio entre outros, causando nas vítimas instabilidades emocionais entre outras consequências prejudiciais, como a depressão.

Crimes de alto potencial ofensivo também são cometidos de forma virtual, como é o caso dos crimes cometidos contra crianças e adolescentes. Referente a isto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), prevê situações como:

> Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: § 1º Nas mesmas penas incorre quem: I – assegura os meios ou serviços para o armazenamento das fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo; II – assegura, por qualquer meio, o acesso por rede de computadores às fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo (BRASIL, 1990).

Circunstâncias que envolvem a divulgação de imagens de crianças e adolescentes tem se tornado comum entre adolescentes e jovens adultos. Tais comportamentos podem levar a conjunturas extremas e nocivas, justificando assim, a necessidade de uma atuação preventiva dentro do que preconiza o artigo 26, § 9º da LDB, que destaca o desenvolvimento de:

> Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996).

Além disso, a Lei n. 13.185/2015 traz como dever do estabelecimento de ensino, "assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)" (BRASIL, 2015).

A ideia de trabalhar um minicurso com este enredo, surgiu a partir de uma capacitação em oficina denominada "Segurança, ética e cidadania na Internet: educando para boas escolhas *online*", realizada no âmbito do Projeto do Ministério Público Federal pela Educação Digital nas Escolas em parceria com a SaferNet Brasil.

A atividade teve como objetivo principal, promover a discussão sobre os avanços tecnológicos, com enfoque na internet, as legislações que regulamentam seu uso no Brasil, bem como as demais legislações que atuam em seu conjunto. Trazer uma reflexão sobre o uso seguro, ético e responsável das redes sociais, explanando sobre questões cotidianas como crimes cibernéticos e suas consequências, além de despertar novas abordagens em ambientes não formais de aprendizagem.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado por duas mediadoras, servidoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, para I semana de Cursos Técnicos Subsequentes. O minicurso intitulado "Segurança, ética e cidadania na Internet" teve como público alvo, os discentes dos cursos técnicos do campus Rio Branco. A atividade foi proposta através de projeto, apresentado à comissão organizadora do evento e desenvolvida no dia 29 de novembro, com duração de 04 (quatro) horas, foram disponibilizadas 40 vagas para inscrição no sistema Even3.

Como recursos didáticos, foram utilizados *slides*, vídeos, animações, cartilhas e *folders*, o método de ensino empregado foi o participativo e as discussões foram geradas a partir de exemplos extraídos de fatos cotidianos, abordando as seguintes temáticas: avanços tecnológicos nos últimos 20 anos, legislações, crimes virtuais, *cyberbullyng* e segurança na internet.

Foram apresentados aos discentes, exemplos de ações que caracterizam crimes praticados via dispositivos informáticos, como a violação de dispositivos, calúnia, difamação, injúria, falsa identidade, ameaça e pedofilia. Após a discussão dos crimes cibernéticos, foram apresentadas formas de prevenção e como proceder em caso de denúncia.

A atividade levou a discussão, principalmente, entre o público mais jovem, questões atuais. O *bullying*, o compartilhamento de imagens sem autorização e as agressões em

ambiente virtual, foram conteúdos bastante explorados, o saber reconhecer as formas mais comuns destas práticas, através de suas principais características, além dos casos em que são cabíveis providências judiciais (criminal ou indenizatória).

Finalizando a proposta, os tópicos abordados foram discutidos sob a perspectiva da sua relevância para formação profissional dos discentes dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Acre, pois, uma vez inseridos no mundo do trabalho, estarão entrelaçados com os avanços tecnológicos, que criam um universo de escolhas. Portanto, cabe a cada um desenvolver senso ético e crítico para saber reconhecer as possibilidades e os limites.

Como avaliação da atividade, foi aplicado questionário, com ***à*** intenção de apreciar qual foi a percepção dos participantes, com relação ***à*** realização do evento como um todo, sua organização, os temas abordados, bem como, a avaliação do minicurso, os recursos e materiais didáticos utilizados e, por fim, se o tema proposto na atividade gerou aprendizado, colaborando para o crescimento pessoal e profissional.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abordar temas atuais na sociedade nos permite observar os impactos como eles se apresentam no cotidiano e o que representam na vida das pessoas. O ambiente virtual ainda pode ser considerado pouco confiável, todavia existem mecanismos que podem auxiliar os usuários a se proteger de cruéis armadilhas digitais.

As facilidades e as comodidades ofertadas pela Internet são inúmeras. Desta forma, faz-se os seguintes questionamentos: quais são os limites? Será mesmo que podemos fazer tudo que queremos na Internet? Como saber se uma ação é segura ou não?

A vida, o dia-a-dia e a preferência das pessoas, tornam-se cada vez mais públicas, a ponto de não se conseguir mais selecionar o que é passível de privacidade. É preciso prudência e responsabilidade no uso da rede mundial de computadores, “a nossa perda de privacidade, pelo potencial de vigilância que as novas tecnologias são capazes de desenvolver, acarreta num grande saber que confere grande poder, construindo um panóptico virtual” (DUGNANI, 2018, p. 141).

A segurança, infelizmente, ainda não é uma prioridade para muitos usuários da rede, seja pela falta de conhecimento na hora de utiliz*á*-la ou, pelo excesso de confiança nos *softwares* que combatem os ataques *online*. Cabe então, a cada indivíduo, aprimorar conhecimentos e maturidade para navegar nesse temerário universo digital.

Sendo assim, trabalhar os conteúdos relacionados à cidadania digital tem sua importância no âmbito das instituições de ensino, a partir da constituição de uma nova dinâmica das relações sociais.

> Vivemos em uma sociedade em rede: redes sociais, de laços interpessoais, de sentimento de pertencimento e de identidade social. As tecnologias formam um círculo de relações cada vez mais vasto, uma multiplicidade de realidades e discursos que forma uma nova estrutura social: a Era Digital, a qual requer aprendizagens que ajudem a viver na incerteza e na complexidade de relações. Ser um cidadão global em meio a essa complexa rede de relações é entender os múltiplos níveis de identidade e construir uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas, etc. (SANTOS et Al, 2017, p. 134).

No entanto, não basta apenas instrumentalizar e ensinar o uso das ferramentas, tão necessário é trazer a discussão de como utilizar de forma coerente a tecnologia disponível, levando o indivíduo a tornar-se um cidadão digital.

Grande parte dos crimes virtuais que serviram como exemplo na dinâmica das discussões, acontecem no desenrolar das relações virtuais. A importância de se tratar com seriedade as legislações que regulamentam o seu uso no Brasil reforça que a internet já se tornou uma ferramenta indispensável na atualidade, entretanto, ela pode ser considerada uma teia perigosa.

Dessarte, Kadow; Camargo (2016), observam que questões importantes sobre segurança devem ser levadas em consideração.

> De certo modo, essas questões relacionam-se diretamente com à propriedade e guarda dos dados gerados pelos dispositivos inteligentes e conectados. Quem são os proprietários desses dados, as empresas que os coletam ou os usuários? Quem os gerencia e garante sua integridade? Quem os protege da ação de agentes mal intencionados? (Kadow; Camargo, 2016, p.160).

A Discussão pretendida no minicurso, buscou elucidar e refletir sobre os riscos e os perigos aos quais estamos expostos, ao entrar neste vasto mundo de descobrimento que a Internet nos proporciona. Temas como *sexting* (nudes) e o acesso com responsabilidade das redes sociais, foram trabalhados de forma enfática, dentro da contextualização da face criminosa que envolve a produção, armazenamento e o compartilhamento de material dessa natureza. Além disso, foram apresentadas, possibilidades de proteção contra os crimes cibernéticos, destacando a frequência da troca de senhas, e a inclusão de caracteres como símbolos e letras maiúsculas na composição destas.

Oportunidades relacionadas ao mundo do trabalho proporcionado pela internet também tiveram espaço nas discussões, as novas formas de seleção de pessoas, também vem sendo marcada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais. Os setores de recursos humanos das grandes empresas, vêm recrutando pessoas, a partir dos perfis em redes sociais específicas, configurando esta prática, uma tendência global de empresas em todo mundo, nos mais diversos setores da economia. As principais redes sociais que investem em seleção e recrutamento, desde o *curriculum lattes* até as mais populares como: escavador, *linkedin*, *catho* entre outras foram apresentadas aos discentes. Ainda referente a essa problemática, tratou-se dos principais requisitos observados pelos recrutadores e

como devem ser trabalhados os perfis para esta finalidade.

Ao final das atividades, fora utilizado para avaliação do evento e do minicurso, questionário aplicado para os 39 (trinta e nove) participantes inscritos. Estes avaliaram a atividade na seguinte proporção: 92% consideraram o minicurso ótimo e 8% o consideraram bom, não sendo atribuído porcentagem ao item ruim ou péssimo. O que corrobora com a premissa de que eventos dessa natureza contribuem não apenas para o processo técnico da formação, mas também aprimoram as relações sociais de forma a desenvolver habilidades para vida.

4 I CONCLUSÃO

A partir de uma análise dos avanços tecnológicos dos últimos 20 anos, constatou-se que as ferramentas de tecnologia digital e a internet, fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas, seja nas relações de trabalho, educacional e até mesmo nas relações socioemocionais e afetivas.

Durante as discussões que pautaram as atividades desenvolvidas no minicurso, observou-se que muitas vezes as pessoas não medem as consequências no uso dessas ferramentas, daí a importância do debate em torno do tema. Saber reconhecer as consequências e as armadilhas do uso inadequado da internet e das redes sociais é fator preponderante em qualquer relação no mundo global, mundo este que possibilita diversas interpretações e julgamentos. A atividade buscou trazer para discussão, o uso seguro e ético da internet, especialmente no sentido de “pensar antes de clicar”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 19 de jul. de 2017.

________. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Presidência da República: Brasília, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm Acesso em: 23 de set. 2017.

________. **Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Presidência da República: Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 23 de set. de 2017.

________. Estatuto da Criança e do Adolescente, **Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990**, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 23 de set de 2017.

DUGNANI, Patricio. Internet, espetáculo e vigilância: relações de segurança e o direito ao esquecimento. **Revista Alceu**. Rio de Janeiro-RJ, v.19, n. 37, p. 137-146, jul/dez, 2018.Disponível em: http://revistaalceu.com.puc-rio.br/index.php/alceu/article/view/98 . Acesso em: 24 de mar de 2021.

KADOW, André; CAMARGO, Carlos. E. P. Internet das coisas: vulnerabilidade, privacidade, e pontos de segurança. **Revista Competência**. Porto Alegre – RS, v. 9, n. 1, p. 153-161, jan/jul, 2016. Disponível em: http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/323 Acesso em: 30 de set de 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, São Paulo, 2007.

SANTOS, Priscila. K et al. Tecnologias digitais na educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global. **Revista eletrônica Educação por escrito**. Porto Alegre, v.8, n.1, p. 129-145, jan/jul, 2017. disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/27674/15735 . Acesso em: 27 de set de 2017.

CAPÍTULO 9

A EDUCAÇÃO DOS JOVENS ENTRE A LIBERDADE E A AUTORIDADE: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE OS *ADELFOS* DE TERÊNCIO

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 31/03/2021

Marcello Peres Zanfra
Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/9613812307674423

RESUMO: O presente trabalho visa a analisar a estrutura e o caráter das personagens principais da comédia *Os Adelfos*, apresentada por Terêncio em Roma em 160 a.C. Por meio de análise textual detida e comparativa, este texto dedica-se ainda às proximidades entre as reflexões educacionais da comédia com teorias mais recentes sobre educação, como as da obra de Hannah Arendt, particularmente em relação à liberdade, autoridade e imprevisibilidade do processo educativo. Versando sobre conflitos parentais e fraternais, *Os Adelfos* tem como uma de suas matérias-primas a melhor postura pedagógica para educar um filho, pelo controle e severidade, ou pela confiança e relativa liberdade. Demonstramos também que, sendo uma comédia, e não um tratado filosófico, o aspecto risível, humano e falho, essencial para o gênero e para o autor, não pode ser desconsiderado. Com efeito, a integração entre estes níveis, cômico e pedagógico conduz a novas possibilidades de interpretações que ressaltam a imperfeição do processo educativo, bem como o equilíbrio entre severidade e liberdade.

PALAVRAS - CHAVE: Terêncio, Adelfos, educação, recepção contemporânea, imprevisibilidade.

THE EDUCATION OF THE YOUNG PEOPLE BETWEEN FREEDOM AND AUTHORITY: PEDAGOGICAL THOUGHTS ON TERENCE'S *ADELPHOE*

ABSTRACT: This paper intents to make an analysis of the structure of the play and the feature of the main characters from the comedy *Adelphoe,* presented by Terence in Rome in 160 B.C.E. Through a careful and comparative textual analysis, this text is dedicated as well to the resemblances between the educational thoughts of the comedy with modern theories about education, like those in the works of Hannah Arendt, particularly, about the freedom, authority and unpredictability of the educational process. Dealing with parental and fraternal conflicts, *Adelphoe* is constructed upon, among other subjects, the best way for raising a son, by control and severity, or by confidence and relative freedom. We shall demonstrate also, dealing with a comic play, and not a philosophical treatise, that the risible, human and flawed aspects, essential to the genre and to the author, can't be forgotten. Indeed, the mix of these levels comic and pedagogical levels leads to new possibilities of interpretations that highlight the imperfection of the educational process, and the need for a balance between severity and freedom.

KEYWORDS: Terence, *Adelphoe*, education, contemporary reception, unpredictability.

1 | *OS ADELFOS,* TERÊNCIO E A *FABULA PALLIATA*: A EDUCAÇÃO DOS FILHOS E O ÂMBITO CÔMICO-PRIVADO.

Entre 240 e 160 a.C., floresceu na república romana uma espécie cômica que se tornaria referência para futuros dramaturgos e estudiosos ocidentais, a *fabula palliata*. Seus autores escreviam para uma nova cultura e um novo idioma, o latim, traduções/adaptações de textos da "comédia nova grega", que fora cultivada entre os anos 336 e 250 a.C.[1] De fato, o helenismo dessas obras é ressaltado pela própria nomenclatura *palliata*,[2] pois *pallium* era a vestimenta tradicionalmente atribuída aos gregos – em oposição à *toga* romana –, indicando que trajes, nomes e cenários das peças remeteriam a uma vida de "classe média" grega, literariamente criada a partir das expectativas romanas sobre tal.

Essa "classe média grega" é formada por uma galeria de personagens-tipo relativamente restrita, vivendo situações também padronizadas.[3] Em linhas gerais, as tramas envolvem as (des)venturas e de um jovem apaixonado e os impactos de sua incontinência, como violação sexual ou gravidez proibida, que causam amiúde conflitos geracionais com o pai, muitas vezes contornado pela astúcia de um escravo desbocado e ardiloso.[4] Há, em suma, uma espécie de "manancial literário comum" do qual os comediógrafos se serviam e o qual recriavam à sua maneira, dentro do gênero. Diz o autor Richard Hunter[5] que nenhum poeta da *palliata* detém o enredo, mas sua originalidade estaria em recriar o geral de modo particular: inovar no *como*, e não em *o que* aconteceria.

Integrando e, ao mesmo tempo, ironizando tais convenções literárias, Terêncio apresentará, em 160 a.C., sua adaptação de *Os Adelfos*, do poeta grego Menandro. Para a historiografia literária tradicional, trata-se da última grande representante da *fabula palliata*, nascida, justamente, do labor de seu último expoente, antes que a comédia romana,

---

1 Sobre os dados históricos e conceituais acima desenvolvidos, cf. HUNTER, R. **The New Comedy of Greece and Rome**. Cambridge University Press. New York, 1985, p. 2-4; POCIÑA, A. La comédia latina: definición, clases, nascimiento. In: ESTEFANÍA, D.; POCIÑA, A. (org.) **Géneros literarios romanos: aproximación a su estudio**. Madrid: Clásicas, 1996, p. 15; STACE, C. **The slaves of Plautus**. *Greece & Rome*, Second Series, Vol. 15, No. 1 (Apr., 1968), pp. 64-77, p. 64.

2 O nome *palliata* não remete à época de Plauto e Terêncio, de forma que seus textos eram chamados apenas de *comoedia*. Essa nomenclatura seria empregada *a posteriori,* para diferenciar das peças encenadas em trajes romanos, a *togata*. Justamente, três outras espécies cômicas se desenvolveram na Roma republicana: *togata* (ambientada em Roma ou na Itália, seus temas eram semelhantes aos da *palliata*), *atellana* (ambientada na Itália, tinha temática popular e simples) e o *mimo* (ambientação grega ou romana, temática livre, muito centrada no aspecto pantomímico). Sobre isso, Cf. CARDOSO, I. T. **Estico de Plauto: Considerações sobre convenções e singularidade**. Dissertação de mestrado apresentada à USP. São Paulo, 2000, p. 21; CONTE, G. B. **Letteratura latina: manuale storico dalle origini alla fine dell'imperio romano**. Firenze: Le Monnier, 1996, p. 24-25; MANUWALD, G. **Roman republican theater**. Edinburgh: Cambridge Univeristy Press, 2011, p. 144 e POCIÑA, A. La comédia latina: definición, clases, nascimiento. In: ESTEFANÍA, D.; POCIÑA, A. (org.) **Géneros literarios romanos: aproximación a su estudio**. Madrid: Clásicas, 1996, p. 10-2 .

3 Nas 6 comédias de Terêncio que chegaram a nosso tempo, temos velhos (*senes*), jovens (*adulescentes*), escravos (*servi*), cortesãs (*meretrices*), alcoviteiros (*lenones*) etc. Essa padronização é própria da *palliata* como um todo. Cf. CARDOSO, Z. A. **A Literatura Latina**. 3ª ed. rev. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 35 e DUPONT, F. **Le Théâtre latin**. Série "Lire l'Antiquité". Paris: Armand Colin Éditeur, 1988, p. 113.

4 Com efeito, escravos, velhos e jovens formam o triângulo essencial das tramas, fato que os torna os mais frequentes na *palliata* e em Terêncio: nos textos deste, há 14 *servi*, superando os 13 *senes* e *adulescentes*, número também considerável. Cf. Sobre isso, cf. LÓPEZ, A.; POCIÑA, A. **Comedia romana**. Madrid: Ediciones Akal, S.A, 2007, p. 45 e MANUWALD, 2011, p. 151-152.

5 Cf. HUNTER, 1985, p. 59.

como um todo, entrasse em declínio de popularidade.[6] *Os Adelfos* recupera o tradicional conflito entre pais e filhos, tratando também de divergentes perspectivas educacionais, questão cara às letras greco-romanas e mesmo, eventualmente, à comédia, como em *Heautontimorumenos* do próprio Terêncio, ou *As Nuvens*, do grego Aristófanes.

A trama de *Adelfos* é centrada em irmãos (significado do título, em grego): os idosos Dêmea e Micião, e os jovens Ésquino e Ctesifão, filhos biológicos do primeiro. Dêmea e Micião acreditam que têm mais diferenças que semelhanças entre si desde muito jovens: o primeiro é um homem do campo, severo, adepto dos costumes antigos, que vive em trabalho duro e parcimônia. Micião, por outro lado, urbano e abastado, prefere ser tranquilo, sempre sorridente, despreocupado com as posses e com a vida. Dêmea tem dois filhos, mas, em dificuldades financeiras, dá Ésquino em adoção, ainda criança, à Micião.

A comédia se passa com os rapazes já no final da adolescência. Micião inicia a trama procurando Ésquino, que não retornara de um banquete na noite anterior. Após um monólogo, (v. 1-81) vê Dêmea entrar furioso acusando seu filho de invadir uma casa e espancar seus moradores para raptar uma amante (v. 81-97). Micião, por sua vez, defende sua educação liberal, repreende a intromissão de Dêmea e minimiza as atitudes do rapaz. Porém, sozinho no palco, mostra-se contrariado e sai à procura do filho (v. 141-54).

O segundo ato[7] introduz Ésquino e Sanião, o alcoviteiro de Báquide, a cortesã. O rapaz de fato o espancara em busca da moça, mas para entregá-la a Ctesifão, verdadeiro interessado nela. Ésquino, é arrogante (v. 169-96) para com Sanião, mas carinhoso com Ctesifão, tolo e covarde, que cogitou servir ao exército fora de Atenas, por seu desejo impossível. Ésquino conduz a moça e o irmão à casa de Micião, enquanto regulariza financeiramente a situação dela com o alcoviteiro. Ctesifão pede a Siro, o ardiloso escravo de Micião, que despiste o pai sobre seu paradeiro (v. 267-87).

No terceiro ato, descobre-se que a filha da vizinha de Micião, Pânfila, está em trabalho de parto após ter sido estuprada por Ésquino numa noite de embriaguez (v. 288). O rapaz, pedindo segredo, jurou estar arrependido e apaixonado, e prometeu que constituiriam uma família. Dêmea retorna, preocupado com o envolvimento de Ctesifão no rapto de Báquide, mas é enganado por Siro, que lhe garante que o filho era um exemplo de moral e reflexo de seu pai (v. 355-446). Hegião, velho amigo da mãe de Pânfila, entra em cena a pedido desta e questiona Dêmea sobre Ésquino ter abandonado Pânfila e ter um caso com Báquide. O ancião, em fúria, sai à procura de Micião (v. 466-516).

No quarto ato, Micião e Hegião se encontram e garantem à Sóstrata que a justiça prevalecerá (v. 592-610). Adiante, o pai encontra Ésquino e o castiga por não ter confiado nele, inventando uma mentira sobre um casamento entre Pânfila e Hegião (v. 635-79).

6 Cf. DUPONT, 1988, p. 97.

7 Os manuscritos de Terêncio não trazem a divisão da peça em cinco atos, algo que seria proposto na Renascença, por editores que seguiam a lei da estrutura em cinco atos dramáticos exposta por Horácio na *Arte Poética* (v. 189), cf. TERENCE. ***Adelphoe***. Edited by R.H. Martin. Cambridge Greek and Latin Classics. Cambridge University Press. Great Britain, 1998, p. 103-104. Ainda que reconheçamos que a divisão em atos é posterior, seguimo-la aqui, pois estão nas edições usadas e auxiliam na exposição de nossas interpretações.

Ésquino chega às lágrimas e Micião repreende o filho sobre ter responsabilidade, antes e depois de cometer um erro (v. 680-96). Apostando na boa natureza do jovem e reconhecendo ser a melhor alternativa para todos, autoriza o casamento. Ésquino promete a si mesmo que agirá sempre com mais cuidado, honrando a confiança paterna (v. 697-712). Enganado novamente por Siro (v. 540-91), Dêmea retorna exausto para acusar Ésquino a Micião, mas o irmão lhe informa que já sabe de tudo e age como se o problema fosse menor e Ésquino não tivesse sido repreendido (v. 719-62).

No ato final, Dêmea descobre o envolvimento de Ctesifão e Báquide e que Micião lhes cedeu dinheiro e casa (v. 789-802). Micião afirma que não seria necessária uma preocupação excessiva com a criação dos rapazes, considerando seus traços de uma boa índole, e, amargurado, Dêmea decide adotar uma nova postura (v. 855-81), semelhante à do irmão, para despertar o afeto dos filhos e dos demais. Aproveita, ainda, para se vingar, fingindo uma generosidade extrema (com as posses do irmão) que coloca Micião em aporia, por não poder negar sua imagem benevolente (v. 881-984). Após aceitar diversas imposições contrárias a si, Micião questiona a mudança de atitude de Dêmea, que responde ter feito aquilo para provar que tudo quanto ele conquistara sendo leniente era falso, mas, que se fosse ele a educar Ésquino, orientá-lo-ia de fato. O rapaz passa então a segui-lo, Dêmea concede que Ctesifão fique com a cortesã, e Micião aceita o final (v. 984-97).

Extrair da comédia reflexões morais e intelectuais é histórico na recepção do gênero. Em IV d.C., por exemplo, Élio Donato, um dos mais célebres estudiosos de Terêncio, declarou que "*Comédia é uma história* [...] *contendo as paixões particulares dos cidadãos, pelas quais se aprende o que é útil para a vida e o que, por outro lado, deve-se evitar [...] diz Cícero que a comédia é imitação da vida, espelho dos costumes, retrato da realidade*".[8] É comum entre os antigos, de fato, conceber a comédia como um instrutivo catálogo de bons e maus exemplos, dada sua proximidade ao cotidiano. O próprio Cícero, célebre pensador e orador latino evocado por Donato, afirma sobre o comediógrafo Cecílio Estácio: "*Penso, com efeito, que os poetas fizeram essas criações para que víssemos nossos costumes e o reflexo de nossa vida cotidiana em outra personagem"*.[9] Porém, se a comédia é, para a recepção antiga, um gênero que espelha a realidade cotidiana, tal "realidade" é vista caricaturalmente. Ou seja, ela traz a representação de comportamentos humanos em geral viciosos, mas dotados de certa ingenuidade, de forma que as consequências destes erros não são grandes ou destrutivas, conforme a teorização mais antiga sobre comédia entre os gregos, a *Poética* de Aristóteles.[10]

Não seguimos de perto o posicionamento ciceroniano (também hiperbólico), que levaria a tomar *Os Adelfos* como texto moralizante composto para instruir sobre como educar

---

8 *Comoedia est fabula* [...] *continens affectum ciuilium ac priuatorum, quibus discitur, quid sit in uita utile, quid contra euitandum [...] comoediam esse Cicero ait imitationem uitae, speculum consuetudinis imaginem ueritatis*. (*Excerpta de Comoedia* 5.1, p. 22, 19 Wessner). Todas as traduções do latim são de nossa autoria.

9 *etenim haec conficta arbitror esse a poetis, ut effictos nostros mores in alienis personis expressamque imaginem nostrae vitae cotidianae videremus* (*Rosc.* 47).

10 Cf. Arist. *Poética,* V, 1449a32.

um jovem. As reflexões pedagógicas que vislumbraremos no texto e que aproximaremos ao pensamento contemporâneo (Hannah Arendt, sobretudo) são possíveis majoritariamente pelo contraste entre tempos diferentes, ou seja, pela projeção de saberes e valores hodiernos em um texto de outro tempo e cultura, possibilitando mútuas elucidações. Em suma, trata-se do ato dialógico de interpretação de texto, respeitados os limites das obras: Terêncio não foi um educador, mas um autor de comédias.

De fato, para o próprio poeta, a comicidade é o principal ingrediente de seu texto, de forma que a melhor maneira de educar os filhos é uma das facetas da trama, ou ainda, *um aspecto* no conflito entre dois irmãos historicamente rivais. Ademais, ela não consegue solucionar isoladamente a incoerência do fim da peça, em que Micião, pai relativamente mais consciente, é derrotado. Destarte, justamente neste ponto está o alicerce deste capítulo: relacionar a discussão pedagógica às características do gênero cômico não enfraquece nosso debate, mas oferece possibilidades de reflexão próprias. O que a integração entre o baixo, o riso e a educação poderia nos oferecer hoje?[11]

2 | PROPOSTAS E EXECUÇÃO DAS PEDAGOGIAS DE DÊMEA E MICIÃO.

Iniciemos então, cedendo a palavra às personagens principais. Micião é o primeiro a discorrer sobre a relação com o filho:

> Eduquei-o desde pequenininho, cuidei dele e o amei como se fosse meu: ele é meu maior prazer, é tudo que me importa. [50] Esforço-me para que ele me veja da mesma forma: dou dinheiro, desculpo, não preciso ter controle sobre tudo. Ou seja, acostumei meu filho a não esconder de mim o que os outros escondem dos pais, as coisas da juventude. [55] De fato, quem se atreve ou se habitua a enganar o pai e a mentir, atreve-se ao mesmo (ou pior) com os outros. Penso que é melhor controlar as crianças com confiança e respeito que com medo.[12]

Ou ainda:

> [...] quem cumpre seu dever à força só toma cuidado enquanto teme ser punido; [70] quando acha que está seguro, entrega-se aos impulsos internos. Quem se conquista pela benevolência age com sinceridade, busca pagar na mesma moeda e será sempre o mesmo, perto ou longe de você. Este é o

11 Cremos que este capítulo contempla aspectos pouco considerados pelo texto de António Melo, de 1992, que tem proposta semelhante. Nele, o estudioso ecoa ideias de seu tempo, personalizando a comédia como se o poeta fosse empenhado em modificar a sociedade romana por meio da educação. Melo trata personagens e situações extremamente comuns no repertório cômico como fruto de um gênio particular do poeta, inquieto e questionador. De fato, o aspecto cômico é tão desconsiderado pelo autor lusitano, que ele ignora completamente a contradição entre a "beleza" do discurso de Micião e sua derrota ao final. Note-se ainda, a cristianização de valores aplicada pelo autor diante dos ensinamentos que supostamente, Terêncio desejava transmitir. Cf. MELO, A. **Terêncio: precursor da pedagogia moderna.** In: "Homenagem a Lúcio Craveiro da Silva. Centro de Estudos Humanísticos Universidade do Minho: Braga, 1994, p. 109-110 e 124-125. "

12 *eduxi a paruolo, habui, amaui pro meo; / in eo me oblecto: solum id est carum mihi. / 50 ille ut item contra me habeat facio sedulo: / do, praetermitto, non necesse habeo omnia / pro meo iure agere: postremo, alii clanculum / patres quae faciunt, quae fert adulescentia, / ea ne me celet consuefeci filium. / 55 nam qui mentiri aut fallere insuerit patrem aut / audebit, tanto magis audebit ceteros. / pudore et liberalitate liberos / retinere satius esse credo quam metu* (Ter. *Ad.* v. 48-58).

> dever do pai: acostumar o filho a agir corretamente [75] por vontade própria, não por medo dos outros.[13]

Os excertos acima integram o monólogo de Micião do início da peça. Basicamente, ele busca uma relação que acresça à autoridade paterna confiança, liberdade e amizade.[14] Sua decisão tem dois alicerces: um, para formar um cidadão, deve-se eliminar o medo, pois este não pode ser ferramenta apta para a educação efetiva; dois, desejando que o filho lhe retribua o intenso afeto, quer fazê-lo feliz e confiante. Por fim, sua proposta educativa espelha seu modo de viver: para ser virtuoso, Ésquino deveria ser e agir como o pai.

Quanto à Dêmea, apenas no quarto ato ele poderá apresentar seus ideais pedagógicos. Nesta ocasião, assinala para o escravo Siro:

> **Dêmea:** Siro, de bons ensinamentos o rapaz está cheio.
>
> **Siro:** E como não?! Tem com quem aprender em casa.
>
> **Dêmea:** Sendo franco, a gente faz o que pode. Não deixo nada passar, dou bons hábitos e, para completar, ordeno que ele [415] veja vida de todos como um espelho para tirar exemplos para si: “Faça isso”. [...] “Evite isso”. [...] “A isso se deve louvar”. [...] “Esse é o caminho do vício”.[15]

Dêmea adota um controle absoluto perante a chance do erro. Para tanto, o ancião instrui, vigia severamente e trata o mundo como um catálogo de bons e maus exemplos. Não concede ao sábio a chance da falha, pois, havendo os erros alheios, não é necessário aprender com os próprios. Ainda quanto a exemplos, o paradigma de Dêmea é o *mos maiorum*, o costume dos antigos, as virtudes primeiras a serem perpetuadas nos jovens:[16] por isso ele exulta, enganado sobre seu filho ser igual aos ancestrais (*est simili’ maiorum suom* v. 411). Dêmea é central em sua teoria, tal qual Micião na própria, como indica o orgulho sobre seu filho ser, teoricamente, como ele (*Ctesipho, patrissas!* v. 564).

Em suma, apesar das diferenças conceituais e metodológicas, os dois educadores desejam ver os filhos exercitando a virtude, a qual seria, não coincidentemente, reproduzir

13 *[...] malo coactu’ qui suom officium facit, / 70 dum id rescitum iri credit, tantisper cauet: / si sperat fore clam, rursum ad ingenium redit. / Ill’ quem beneficio adiungas ex animo facit, / studet par referre, praesens absensque idem erit. / hoc patriumst, potiu’ consuefacere filium / 75 sua sponte recte facere quam alieno metu.* (Ter. *Ad.* v. 65-75) Os trechos da comédia de Terêncio seguem o estabelecimento textual de Kauer e Lindsay para a Oxford Classical Texts e o de Martin. Vide bibliografia.

14 A prática de Micião remete àquilo que, de acordo com os estudiosos, era o mais comum para os pais romanos do período repúblicano: “But the general effect of paternal authority throughout the Republican period was not that it exercised a cruelly repressive influence in daily life, but that it created an atmosphere in which the children grew up with a deep respect for their parents, and, until the decline sit in, took it for granted, and without resentment, that they should do as they were told”. Cf. BONNER, S. F. **Education in Ancient Rome**. Los Angeles: University of California Press, 1977, p. 6.

15 *DE.Syre, praeceptorum plenust istorum ille. SY. Phy! / domi habuit unde disceret. DE. Fit / sedulo: / nil praetermitto; consuefacio; denique / 415 inspicere tamquam in speculum in uitas omnium / iubeo atque ex aliis sumere exemplum sibi: / “hoc facito”. SY. Recte sane. DE. “hoc fugito.” SY. CalliDE. / DE. “Hoc laudist.” SY. Istaec res est. DE. “Hoc uitio datur.”* (Ter. *Ad.* v. 413-418).

16 “A noção tradicional sobre que repousa é o respeito ao costume ancestral, *mos maiorum*. Revelá-lo à juventude, fazê-la respeitá-lo como ideal incontroverso, norma de toda ação e de todo pensamento, tal é a tarefa essencial do educador”. Ou ainda: “[...] são realmente as virtudes campesinas que a educação antiga se preocupava em desenvolver: amor ao trabalho árduo, frugalidade e austeridade”. Cf. MARROU, H. I. **História da educação na antiguidade**. Trad. de Mário Leônidas Casanova. Herder: São Paulo, 1971, p. 360 e 369.

seu próprio comportamento. O caminho mais simples para interpretar o sucesso desses métodos seria averiguar os "resultados", ou seja, como é o caráter de cada filho. Mas, como o resumo acima demonstrou, a resposta seria uma boa dose de fracasso em ambos os casos.

Ctesifão, educado sob rígido controle paterno, não confia nele e não tem vigor moral ou capacidade intelectual para resolver problemas. Leviano, preocupa-se apenas em desfrutar secretamente da companhia da amante. Cumpre observar, sobretudo, sua vaga noção sobre certo e errado, que não o impede de agir "mal", desde que não seja descoberto. Micião parece ter razão, de fato, ao diferenciar medo e virtude. Nas palavras de Melo: "Esta educação fundada no exemplo e no pressuposto de que o *paterfamilias* é infalível, na estreita observância do *mos maiorum*, não permite o diálogo, no sentido do pai compreender o filho como um ser diferente de si, com vida própria".[17]

Por sua vez, Ésquino erra por ser incoercível. Ansioso e incontinente, oscila entre a violência e proteção, tentando – muitas vezes sem conseguir – resolver os problemas de todos, causados ou não por si. Principalmente: apesar de Micião buscar a confiança e flexibilizar as fronteiras entre ambos, a sinceridade nunca foi perfeita, pois o ancião não suspeitava de que tinha um neto a caminho. Micião deve aprender, em termos contemporâneos, que a hierarquia, mesmo que exercida com justiça e paciência, vai permanecer. Destarte, ambos os pais serão levados a confrontar a medida de seu fracasso: Dêmea descobre as aventuras luxuriosas do filho; Micião, o estupro e gravidez de Pânfila.

Porém, o texto sugere que Micião, apesar de tudo, foi mais bem-sucedido (ou menos falho). Primeiro, apesar da gravidade do crime de estupro para nossa sociedade, no repertório das comédias romanas, tal ato é comum, um erro mesmo aceitável, humano etc., como a fala de diversas personagens denota.[18] Neste mundo, depõe a favor de Ésquino ter se arrependido e buscado emendar o erro assumindo a moça e o bebê. Segundo, a confiança no pai e o senso de responsabilidade habitam sua mente, malgrado a prática diferente:

> Admito que isso está acontecendo por culpa só minha, pois não contei ao meu pai [630] como as coisas se passaram. Devia ter implorado para casar com ela e tudo estaria resolvido agora… *(subitamente decidido)* Mas, acorde, Ésquino, cabeça erguida! Em primeiro lugar, o que eu tenho de fazer agora é ir até elas e pedir perdão.[19]

---

17 Cf. MELO, 1992, p. 112.

18 Cf. Ter. *Ad.* v. 469-471, quando Hegião protetor de Pânfila, sugere que o ato em si não é tão grave quanto ignorar as responsabilidades dele derivadas. Possivelmente, as origens do uso do estupro como elemento de roteiro na *palliata* remete à *néa* grega e à tragédia de Eurípides, como Íon e *Auge*, que trazem, além do elemento da violência sexual, o nascimento e ocultamento de um bebê, situação típica dos enredos cômicos. Para os estudiosos, a aceitação desse tema pode ter se dado por uma possível coerência tanto em relação às expectativas dos atenienses quanto aos jovens da elite, quanto ao exotismo pejorativo dos romanos no tocante aos gregos. Cf. ROSIVACH, V. J. **When a young man falls in love. The sexual exploitation of Women in New Comedy**. Taylor & Francis e-library, 2003, p. 42 e 45.

19 *Haec adeo mea culpa fator fieri: non me hanc rem patri,/ 630 utut erat gesta, indicasse. exorassem ut eam ducerem. / Cessatum usque adhuc est: iam porro, Aeschine, expergiscere! / Nunc hoc primumst: ad illas ibo ut purgem me; accedam ad fores.* (Ter. *Ad.* v. 629-632).

Adiante, na cena apontada no resumo em que Micião testa a honestidade de Ésquino para que confesse o que fez, o pai vê virtude na impossibilidade de Ésquino mentir para ele sem corar (Ter. *Ad*. v. 641-643). E mais, no castigo em forma de mentira (questionável tortura emocional), Micião revela que não há liberdade absoluta para Ésquino, ao assinalar:

> [...] sei que seu coração é bom, eu só me preocupo que você seja irresponsável demais. [685] Em que cidade você acha que vive, por acaso? Você uma virgem violou, na qual não tinha o direito de tocar. Agora, certamente que foi um erro, um dos maiores, mas, ainda sim, humano: acontece com os melhores. Mas depois disso, me diga, você refletiu sobre a situação, ou tentou descobrir [690] o que fazer ou como? Se você mesmo se envergonhava de me contar isso, como eu poderia saber? Enquanto você hesitava, dez meses se passaram. Você negligenciou a si mesmo, àquela coitada e ao recém-nascido, que também são responsabilidades suas. Por quê? Achava que os deuses cuidariam de tudo enquanto dormia e que ela viria para casa, para o seu leito, sem nenhum esforço? Não gostaria que você fosse irresponsável dessa forma em outras ocasiões. (*mudando a um tom ameno e conciliador*) [695] Mas se anime, você vai casar com ela.[20]

A passagem acima mostra Micião exercendo o plano anunciado na abertura da peça: autoridade, confiança e senso pragmático sobre o melhor para todos, no caso, o casamento.[21] Leituras menos favoráveis podem ser evocadas, naturalmente, questionando a intensidade e velocidade da punição. O fato é, porém, que a compreensão paterna desperta em Ésquino a gratidão e o desejo por ter atitudes que honrem suas expectativas (Ter. *Ad*. v. 707-711). Por fim, Micião também indicará que não concederia liberdade maior a todo jovem, mas apenas àquele cujo caráter julgasse apto a isso. É o que diz a Dêmea, após este ter descoberto que seu filho era o responsável pelo caso do rapto da meretriz:

> Enxergo sinais neles e confio que serão como queremos. Vejo que têm sabedoria, que são inteligentes, respeitosos quando devem e que se amam, percebe-se que têm a mente e a alma que cabem a um homem livre. A qualquer hora você poderia [830] pô-los na linha.[22]

A peça, até este momento, oferece importantes reflexões sobre a educação filial e que poderiam contemplar outras relações de formação, como a escolar. A importância de lançar um olhar atento ao educando, reconhecer seu perfil e sua necessidade antes de determinar a escolha pedagógica é um válido ensinamento extraível dos versos

---

20 *MI. Credo hercle: nam ingenium noui tuom / liberale; sed uereor ne indiligens nimium sies. 685 / in qua civitate tandem te arbitrare uiuere? Uirginem uitiasti quam te non ius fuerat tangere. / Iam id peccatum primum sane magnum, at humanum tamen: / fecere alii saepe item boni. At postquam id euenit, cedo / numquid circumspexti? Aut numquid tute prospexti tibi, / 690 quid fieret, qua fieret? Si te mi ipsum mihi puduit proloqui, / qua resciscerem? Haec dum dubitas, menses abierunt decem. / Prodidisti te et illam miseram et gnatum, quod quidem in te fuit. / Quid? Credebas dormienti haec tibi confecturos deos? / Et illam sine tua opera in cubiculum iri deductum domum? / 695 nolim ceterarum rerum te socordem eodem modo. / bono animo es, duces uxorem.* (Ter. *Ad.* v. 683-696)

21 Teoricamente, o *paterfamilias* tinha direito de vida e morte sobre os que viviam sob seu teto, entretanto, era muito raro que isso ocorresse, mostrando que a atitude de Micião evoca este ideal, conforme descrito pela crítica: "In normal circumstances the erring son was no condemned without trial; but it was a family trial in a 'domestic court', where the father himself became a judge, whose decision (though he might risk the displeasure of the censors) was final". Cf. BONNER, 1977, p. 6.

22 *Quae ego inesse in illis uideo, ut confidam fore / ita ut uolumu'. Uideo [eos] sapere, intellegere, in loco / uereri, inter se amare. Scire est liberum / ingenium atque animum: quo uis illos tu die / 830 redducas.* [...] (Ter. *Ad.* v. 826-830)

terencianos. Ademais, instruir sobre responsabilidade, desenvolver o senso crítico para que o educando possa optar pelo certo e pelo errado sem depender do medo da punição também é rica proposta pedagógica. Ou ainda, sendo as falhas inevitáveis, ao invés de abominá-las, convém que sejam vistas como parte da trajetória de aprendizado (impostos alguns limites, naturalmente), pelas quais o educando pode repensar suas decisões, os limites de sua liberdade e noções de responsabilidade perante os outros, antes e depois do agir.

É notável, por fim, que é pelas falas e ações de Micião que a maior parte destas reflexões surge, algo que torna a derrota final da personagem, no mínimo, incoerente. Como vimos no resumo, após Dêmea mudar sua postura para algo mais afável, ganhar o afeto de todos e ser questionado por Micião, responde que almejava desmascarar o irmão e seu orgulho pelas conquistas de afeto, visto que, se era fácil seduzir as pessoas ao nunca dizer "não", moralmente desejável não era, em particular perante os filhos (Ter. *Ad.* v. 986-995). O ensinamento de Dêmea é também válido na medida em que, isoladamente, faz repensar a busca por ser bem-quisto na vivência educacional. Porém, como isso se insere no texto cômico? Como justificar essa inversão, Micião perder o filho que agora julga Dêmea mais sábio e apto para educá-lo? Para compreender, devemos retomar um dos alicerces deste capítulo: não lidamos aqui com um tratado, mas com uma comédia que envolve a educação dos filhos. O cômico traz o vício e a falha, e Micião será derrotado, então, por seus defeitos, se não paternais, fraternais.

3 | PENSAMENTOS CÔMICO-PEDAGÓGICOS: HUMANIZAÇÃO E IMPERFEIÇÃO

A distância entre Dêmea e Micião é incontornável: um, iracundo e acusador; outro, arrogante, distante e evasivo, num círculo vicioso. Assim, nunca houve franqueza entre ambos sobre virtudes e vícios, confianças e incertezas. Micião, instigado pelo orgulho ferido e pelo prazer de contrariar o irmão, abusa de mentiras e meias verdades, criando uma imagem excessivamente leniente, a quem nada preocupa. O primeiro ato é lapidar sobre esse aspecto:

> [...] você, Dêmea, está julgando mal este caso. Não é um absurdo, pode acreditar, um garoto frequentar a zona ou beber; também não é arrombar portas. Por outro lado, se nem você nem eu fizemos isso, foi a pobreza que nos impediu. E agora você [105] quer elogios porque não agiu assim numa época em que não tinha escolha? Isso não é justo, pois teríamos feito se tivéssemos como.[23]

23 [..] *MI. Quia tu, Demea, haec male iudicas. / non est flagitium, mihi crede, adulescentulum / scortari neque potare: non est; neque fores / effringere. haec si neque ego neque tu fecimus, / non siit egestas facere nos. tu nunc tibi / 105 id laudi duci', quod tunc fecisti inopia. / Iniuriumst; nam si esset unde id fieret, / faceremus.* [...] (Ter. *Ad.* v. 100-107).

Pouco mais adiante:

> Se ele comete falhas, Dêmea, falha comigo, quem arca com as maiores consequências sou eu. Ele come, bebe, se perfuma com unguentos? É às minhas custas. Anda namorando? Darei dinheiro enquanto conseguir e, quando já não puder, talvez ele fique trancado para fora. [120] Arromba portas? Serão reconstruídas. Rasga sua veste? Será remendada. Graças aos deuses tenho de onde tirar tudo isso, e não me causou problemas até agora.[24]

Porém, sozinho no palco, Micião confessa que nem tudo é tão simples:

> Ele não está de todo certo nem de todo errado no que disse. Não foi pouco que me aborreci, mas não quis mostrar que a situação me incomodou. [145] Nosso homem é assim mesmo: sinceramente, quando o contrario e o afasto, acalmo-o. É difícil humanizá-lo. Na verdade, se eu o incentivo ou me junto à sua fúria, sem dúvida endoideço com ele. De qualquer maneira, Ésquino não me desacatou pouco desta vez. Por que prostituta ele não terá se apaixonado ou o que não terá dado a ela? [150] Há pouco tempo – e até que enfim! –, ele disse que gostaria de se casar. Achei que já estivesse se enjoando de todas... tinha esperança de que o fogo da juventude tivesse esfriando... me animava..., mas lá vamos nós de novo![25]

O público sabe que Micião, apesar de mais liberal, não renunciou à autoridade. Porém, Dêmea só conhece a caricatura e julga estar diante de um louco que corrompe o filho. A inversão final mostra, justamente, Dêmea sendo caricaturalmente liberal, como julgava que o irmão era. A perda de Ésquino é sentida: quando Dêmea discursa sobre a falsidade das relações de Micião, faz com que o rapaz pense que tudo quanto o pai fizera por ele foi motivado pela busca egoísta em ser bem-quisto, algo que Micião valoriza, mas não o define totalmente, como expusemos.[26] Em suma, a queda de Micião é pelo orgulho, falha cômica e humana, não pedagógica: sua ideia mais liberal permanece, mas agora Dêmea é o responsável por ela, ao menos na aparência.[27]

Nesse sentido, a peça se constrói em dois níveis que se entrecruzam, oferecendo possibilidades de reflexão particulares: um teórico-pedagógico, outro cômico-dramático. Quando os irmãos expõem seus ideais, por exemplo, não se pode ignorar uma ironia dramática fortíssima por trás de cada discurso, seja porque Dêmea entra em cena e

---

24 *siquid peccat, Demea, / mihi peccat; ego illi maxumam partem fero. / opsonat potat, olet unguenta? de meo; / amat: dabitur a me argentum dum erit commodum; / ubi non erit fortasse excludetur foras. / 120 fores effregit: restituentur; discidit / uestem; resarcietur; et – dis gratia – / est unde haec fiant, et adhuc non molesta sunt.* (Ter. *Ad.* v. 115-122).

25 *MI. Nec nil neque omnia haec sunt quae dicit: tamen / non nil molesta haec sunt mihi; sed ostendere / me aegre pati illi nolui. Nam itast homo: / quom placo, aduorsor sedulo et deterreo, / 145 tamen uix humane patitur; uerum si augeam / aut etiam adiutor si<e>m eius iracundiae, / insaniam profecto cum illo. etsi Aeschinus / non nullam in hac re nobis facit iniuriam. / quam hic non amauit meretricem? aut quoi non dedit / 150 aliquid? postremo nuper (credo iam omnium taedebat) dixit uelle uxorem ducere. / sperabam iam deferuisse adulescentiam: / gaudebam. ecce autem de integro!* [...] (Ter. *Ad.* v. 141-153).

26 Importante artigo que versa sobre o quanto *Os Adelfos* e o seu final tratam principalmente de um conflito de perfis, e não um contraponto ideológico sobre educação é BUSTOS, M. N. **Los Hermanos de Terencio: un conflicto de caracteres**. *Circe* No 13 / 2009 / ISSN 1514-3333 (impresa) / ISSN 1851-1724 (en línea), pp. 65-73. Não concordamos, contudo, com alguns aspectos essenciais do texto da autora, principalmente por apresentar uma leitura excessivamente favorável a Micião, como se este fosse um paradigma educacional abnegado.

27 Cf. GONÇALVES, R. T. **Os Adelfos de Terêncio**. Com introdução, tradução e notas do autor. Autêntica: Curitiba, 2016, p. 10

contraria a perfeição do esquema de Micião, seja porque Siro e o público estão gargalhando da vigilância absoluta que Dêmea afirma ter, apesar da amante secreta do filho. A comédia é o espaço do vício, do erro, e, justamente por isso, como demonstramos, da imperfeição humana, elemento que *Os Adelfos* nos resgata como integrante da educação.

Dêmea e Micião, destarte, não são meras encarnações de abstratos preceitos pedagógicos, mas ficcionalizações de homens imperfeitos. Homens que pautam suas decisões não só pela racionalidade, mas também pelo emocional, que os faz buscar mais ou menos indiretamente, recompensas pelo sacrifício, gratidão, afeto, ou mesmo castigar irracionalmente quando se frustram. Têm, ainda, visões limitadas, autocentradas, mesmo que suas intenções possam ser nobres, como, desejamos acreditar, são as dos que se dedicam ao educar.[28] *Os Adelfos* questiona, hoje, como as escolhas acadêmicas e profissionais espelham o orgulho próprio, e o quanto a meta de um educador não é conduzir o educando pelo caminho que ele trilhou ou gostaria de trilhar.

"Quando eu o acuso, estou acusando você. É você quem está deixando ele se estragar" (Ter. *Ad.* v. 96-97). Dêmea, em virtude de seu interesse acusatório, traz um posicionamento falho já na comédia, mas tentador ao leitor e ao educador moderno: a crença no controle sobre o processo de formação, na garantia de resultados, ou *metas* – discurso empresarial arriscado de se aplicar à pedagogia. Essas projeção de expectativas e ilusão do controle, desmentidas pela comicidade de *Os Adelfos*, marcam também os discursos pedagógicos recentes, e é abordado, por exemplo, nas obras de Hannah Arendt.

De acordo com a pensadora alemã, o *sentido da educação* é a natalidade, ou seja, fazer com que indivíduos "nasçam para o mundo", espaço que lhe é antecedente e será posterior a sua morte,[29] preocupação que, já demonstramos, pertence a Dêmea e Micião. Mais do que isso, para Arendt, esse mundo no qual os jovens serão inseridos é o *mundo público*, do âmbito das interações humanas, marcadas pela pluralidade, pela diferença e pelo confronto.[30] Ora, isso inclui compreender a individualidade do educando e a possibilidade da mudança e da surpresa à revelia do desejo do educador. Em outras palavras, a educação é marcada pela imprevisibilidade,[31] pela ausência do controle absoluto, como Micião e Dêmea a duras penas aprenderam. A liberdade educacional de Arendt é, em suma, conservar o mundo antigo, apresentá-lo aos jovens para que estes possam abrir

---

28 "Both heroes are arrogant, lively, and inadequate; neither knows what he is or what he is up against: that is comic enough and human enough [...] both men are victims of their illusions and of the limitations those illusions impose on them" Cf. JOHNSON, W. R. **Micio and the Perils of Perfection**. *California Studies in Classical Antiquity*, Vol. 1 (1968), pp. 171-186, p. 185-186.

29 Cf. ARENDT, H. "A Crise na Educação". In: **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 223.

30 Cf. ARENDT, H. "A *vita activa* e a condição humana". In: **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2007, p. 15-16.

31 "[...] a impossibilidade de se prever as consequências de um ato numa comunidade de iguais, onde todos têm a mesma capacidade de agir. O fato de que o homem não pode contar consigo mesmo nem ter fé absoluta em si próprio (e as duas coisas são uma só) é o preço que os seres humanos pagam pela liberdade; e a impossibilidade de permanecerem como senhores únicos do que fazem, de conhecerem as consequências de seus atos e de confiarem no futuro é o preço que pagam pela pluralidade e pela realidade [...]". Cf. ARENDT, 2007, p. 256.

novas possibilidades, a despeito das intenções dos mais velhos, que, como os anciões da comédia demonstraram, têm a tendência de buscar uma repetição da tradição ou de si mesmo nas gerações futuras, mesmo que em nome da mudança e liberdade.

Em suma, *Adelfos* é uma comédia que, ao lidar com a questão da formação educacional, traz reflexões pertinentes a nosso tempo, em âmbito público e privado. A autoridade no processo educativo não pode ser confundida com autoritarismo e violência, pois o medo da punição não desenvolve o senso crítico para decisões pessoais. Por outro lado, é impossível a quebra da hierarquia entre educador e educando, pois é função da autoridade marcar sua diferença, conduzir momentaneamente e orientar sobre limites para as liberdades individuais e sobre o impacto das decisões sobre os outros. Em síntese, cumpre absorver o equilíbrio entre a orientação, a punição sem ira e a liberdade para entender que o erro, sem proporções desmedidas, integra a formação de todos.

Ademais, da parte dos educadores, *Os Adelfos* convida a refletir como os métodos adotados refletem visões de mundo e ambições humanas, pautados nem sempre pela razão exclusivamente. Porém, arendtianamente *avant la lettre,* Terêncio demonstra que a educação traz em seu bojo a imprevisibilidade e a incapacidade de tolher do outro seus caminhos e suas decisões, mesmo que autoridades guiem essa trajetória. Nesse sentido, é ilusório supor que um método seja uma fórmula aplicável a toda e qualquer situação, hipervalorizando o mecanismo e não o *sentido* (Arendt novamente) do educar.

Por fim, nossa leitura atual desta união entre comédia clássica e pedagogia instiga sobre o quão imperfeitos educadores e educandos são, algo que teorias mais ou menos recentes nem sempre contemplam, ou, ao menos, não com a mesma vivacidade que uma comédia de mais de dois mil anos faz, ao dar nomes, corpos, emoções e vícios ao debate. *Os Adelfos* faz pensar o quanto de Dêmea e Micião há nas práticas pedagógicas, com homens e mulheres, marcados pela falha, fazendo o melhor que podem. Assim, se Dêmea convida Ctesifão a olhar para a sociedade como num espelho e extrair exemplos para si, este capítulo faz o mesmo e sugere que, tradicionais ou liberais, para não produzirmos abismos entre as pessoas (essa é, talvez, a grande falha que estrutura a comédia) é preciso viver e educar, em casa e na escola, para o livre falar e pensar, para o ouvir, para a troca. Em outras palavras, para o *mundo público* da pluralidade, conforme Hannah Arendt. Se, no processo, pudermos rir um pouco de nossas humanas limitações, tanto melhor.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. “A Crise na Educação”. In: **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

__________. “A *vita activa* e a condição humana”. In: **A condição humana***.* Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1992.

BONNER, S. F. **Education in Ancient Rome**. Los Angeles: University of California Press, 1977.

BUSTOS, M. N. **Los Hermanos de Terencio: un conflicto de caracteres**. *Circe* No 13 / 2009 / ISSN 1514-3333 (impresa) / ISSN 1851-1724 (en línea), pp. 65-73.

CONTE, G. B. **Letteratura latina: manuale storico dalle origini alla fine dell'imperio romano**. Firenze: Le Monnier, 1996, p. 24-25.

CARDOSO, I. T. **Estico de Plauto: Considerações sobre convenções e singularidade**. Dissertação de mestrado apresentada à USP. São Paulo, 2000, p. 21.

CARDOSO, Z. A. **A Literatura Latina**. 3ª ed. rev. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CICERO, M. T. ***Pro Sexto Roscio***. Edited by Andrew Dick. Cambridge: UK Cambridge Press, 2010.

DUPONT, F. **Le Théâtre latin**. Série "Lire l'Antiquité". Paris: Armand Colin Éditeur, 1988.

GONÇALVES, R. T. **Os Adelfos de Terêncio**. Com introdução, tradução e notas do autor. Autêntica: Curitiba, 2016.

HUNTER, R. **The New Comedy of Greece and Rome**. Cambridge University Press. New York, 1985.

JOHNSON, W. R. **Micio and the Perils of Perfection**. *California Studies in Classical Antiquity*, Vol. 1 (1968), pp. 171-186.

LÓPEZ, A.; POCIÑA, A. **Comedia romana**. Madrid: Ediciones Akal, S.A, 2007.

MANUWALD, G. **Roman republican theater**. Edinburgh: Cambridge Univeristy Press, 2011.

MARROU, H. I. **História da educação na antiguidade**. Trad. de Mário Leônidas Casanova. Herder: São Paulo, 1971.

MELO, A. **Terêncio: precursor da pedagogia moderna.** In: "Homenagem a Lúcio Craveiro da Silva". Centro de Estudos Humanísticos Universidade do Minho: Braga, 1994.

POCIÑA, A. La comédia latina: definición, clases, nascimiento. In: ESTEFANÍA, D.; POCIÑA, A. (org.) **Géneros literarios romanos: aproximación a su estudio**. Madrid: Clásicas, 1996

ROSIVACH, V. J. **When a young man falls in love. The sexual exploitation of Women in New Comedy**. Taylor & Francis e-library, 2003.

STACE, C. The slaves of Plautus. **Greece & Rome**, Second Series, Vol. 15, No. 1 (Apr., 1968), pp. 64-77.

TERENCE. ***Adelphoe***. Edited by R.H. Martin. Cambridge Greek and Latin Classics. Cambridge University Press. Great Britain, 1998.

TERENCE. **Comoediae**. Edited by Robert Kauer and Wallace M. Lindsay. Oxford University Press. New York, 1990.

WESSNER, P. ***Donatus Comentum Terenti***. Vol II. *Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana*. Stuttgart, 1963.

CAPÍTULO 10

IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – CAMPUS SÃO ROQUE (SP)

Data de aceite: 21/06/2021

Data de submissão: 31/03/2021

Márcio Pereira
Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Roque – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/3260108628148546

Iohana Barbosa Pereira
Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Roque – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/5280475494504324

Frank Viana Carvalho
Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Roque – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/7286472458791026

RESUMO: O programa PIBID, financiado pela Capes, foi desenvolvido na EMEF Barão de Piratininga e EMEF Tetsu Chinone (em parceria com o IFSP, campus São Roque) de julho de 2011 a março de 2018, tendo como público-alvo os alunos de 6° a 9° anos do ensino fundamental. Com o objetivo de conhecer a importância do programa para a formação dos ex-bolsistas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP (Campus São Roque), questões foram enviadas via correio eletrônico e preenchidas na plataforma online (formulários). Trinta e oito ex-bolsistas responderam às perguntas. Desses, vinte e quatro já conheciam o programa antes de participarem dele. Vinte e duas pessoas relataram que a bolsa foi muito importante para que se mantivessem na licenciatura. Em 94,7% dos casos, os entrevistados consideraram a experiência extremamente relevante para a sua formação docente e para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Vinte e quatro ex-bolsistas afirmaram querer seguir caminho na carreira docente, sendo que quinze deles consideraram o PIBID muito importante na decisão de continuar nessa área. Os resultados permitem concluir a grande influência que o PIBID teve na manutenção dos estudantes da licenciatura, em sua formação profissional, e decisão de prosseguir na carreira docente.

PALAVRAS - CHAVE: Formação de professores, identidade profissional, PIBID, importância, IFSP.

IMPORTANCE OF PIBID IN THE TRAINING OF THE DISCIPLES OF THE BIOLOGICAL SCIENCE COURSE OF THE FEDERAL INSTITUTE OF SÃO PAULO - CAMPUS SÃO ROQUE (SP)

ABSTRACT: The PIBID program, funded by Capes, was developed in the EMEF Barão de Piratininga and EMEF Tetsu Chinone (in partnership with the IFSP, São Roque campus) from July 2011 to March 2018, targeting students from 6th to 9th year of elementary school. With the objective of knowing the importance of the program for the training of undergraduate students in biological sciences of the IFSP (Campus São Roque), questions were sent via electronic mail and filled in the online platform (forms). Thirty-eight alumni answered the questions. Of those,

twenty-four already knew the program before participating in it. Twenty-two people reported that the scholarship was very important for them to remain in the degree. In 94.7% of the cases, the interviewees considered the experience extremely relevant for their teacher education and for a better understanding of the teaching-learning process. Twenty-four former scholarship holders stated that they wanted to pursue a career in teaching, and fifteen of them considered PIBID very important in their decision to continue in this area. The results allow to conclude the great influence that the PIBID had on the maintenance of undergraduate students in their professional training and decision to continue in the teaching career.
KEYWORDS: Teacher training, professional identity, PIBID, importance, IFSP.

1 I INTRODUÇÃO

O educador não pode ser um simples transmissor de informações, mas deve auxiliar o aluno a desenvolver a capacidade de aprender a aprender para que este discente seja capaz de manter-se atualizado diante das mudanças de um mundo cada vez mais mutável e apto às exigências do mercado de trabalho (FAVARIN, 2003; SANTOS; AMARAL, 2012). Para isso é necessário que os docentes possam assumir posturas diferentes do usual. Essas atitudes podem gerar ruptura com o preestabelecido, criando novas dinâmicas de trabalho (D'AMBROSIO; LOPES, 2015 apud ZAMPIERI et al., 2017). Para que isso seja possível é importante que a formação do professor seja repensada, originando docentes mais preparados.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa desenvolvido pela Capes com intuito de proporcionar a inserção de alunos de licenciatura nas escolas públicas, de modo a favorecer a formação acadêmica desses licenciandos (BRASIL, 2015 apud ASSIS et al., 2015). O programa objetiva colocar os discentes dos cursos de licenciatura em contato com a realidade da escola pública para que eles reflitam, ainda na graduação, sobre o papel do docente em tal ambiente, de maneira a consolidar as bases para a formação inicial dos professores (CAPES, 2008 apud LOPES et al., 2016).

Segundo Oliveira (2017), o contato com as escolas colabora com aspectos de ordem teórica e prática no início à docência, sendo que o mesmo proporciona ao professor se familiarizar com a profissão, com a relação aluno/educando (*graduando*), com a dinâmica presente naquele contexto, com a sala de aula, com o trabalho a ser desenvolvido, além de propiciar a aproximação da escola e universidade e favorecer uma reflexão teórica por parte do profissional.

A partir desse raciocínio, o PIBID se constituiu como um espaço formativo que possibilita a visualização de uma outra vertente da profissão configurada pelo indicador de sentido "a experiência da docência como vivência possível", que potencializa nos licenciandos o reconhecimento da importância da prática da profissão no momento da formação (GOMES; SOUZA, 2016).

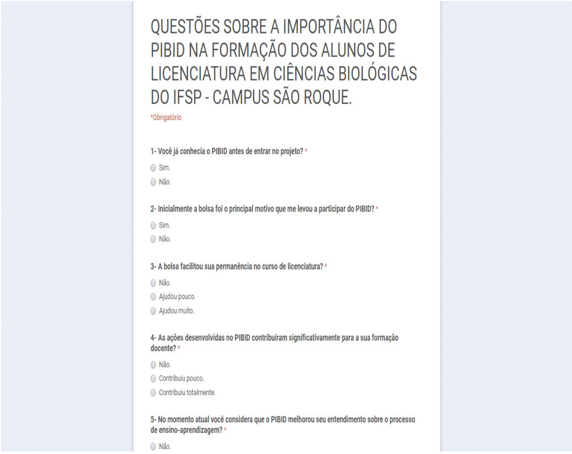
De acordo com Souza (2009 apud GOMES; SOUZA, 2016), a universidade é

um polo potencializador de transformações individuais e sociais, principalmente nas licenciaturas, e a educação é primordial para a transformação do ser humano. Entretanto é a prática docente que permite a aplicação dos conhecimentos construídos pelos discentes, considerando o lugar do sujeito durante o processo e favorecendo a formação crítica e o desenvolvimento de valores de cidadania desse licenciando, alinhada aos conceitos de uma educação humanizadora. Ciani e colaboradores (2013 apud ARAUJO; ANDRIOLA; COELHO, 2018) apontam que o PIBID promove uma melhoria na formação do educando, uma vez que por meio da vivência adquirida há um maior desenvolvimento de habilidades, assim como melhor compreensão da prática profissional, através do vínculo escola e universidade, o professor aperfeiçoa sua prática docente. Ademais, observou-se mudança na concepção de ensino por parte dos docentes universitários, fazendo-os entender que o exercício do magistério exige muito mais do que o domínio de conteúdos (SILVEIRA, 2013 apud ARAUJO; ANDRIOLA; COELHO, 2018). Conjuntamente, o PIBID promove o desenvolvimento de competências substantivas ao exercício da docência. Em outros termos, o programa tem se constituído em política proporcionadora de oportunidades para o enriquecimento do aprendizado (ARAUJO; ANDRIOLA; COELHO, 2018).

O PIBID-IFSP-São Roque foi iniciado no segundo semestre de 2011 em duas unidades escolares de São Roque: EMEF Barão de Piratininga e EMEF Tetsu Chinone (GAZZINELLI, 2013). O subprojeto foi desenvolvido visando possibilitar oportunidades para que os licenciandos pudessem perceber as dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem na rede municipal de ensino fundamental II na Estância Turística de São Roque – SP (CARDOSO et al., 2015). Em março de 2018 as atividades do PIBID foram encerradas nas duas escolas municipais atendidas pelo subprojeto. Com o fim das atividades torna-se necessário fazer uma avaliação da importância do subprojeto na formação dos ex-bolsistas.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa se utilizou da plataforma Google Formulários para a elaboração do questionário acerca da importância do PIBID na formação como docente dos alunos de Ciências Biológicas do IFSP - Campus São Roque. O questionário continha dez questões objetivas, e contava também com caixas de texto, caso os alunos quisessem tecer comentários sobre a pergunta abordada (Figura 1). Foi opção manter as respostas do questionário anônimas, de modo que os discentes não se sentissem desconfortáveis ao apontar respostas desfavoráveis ao projeto.



QUESTÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFSP - CAMPUS SÃO ROQUE.

*Obrigatório

1- Você já conhecia o PIBID antes de entrar no projeto? *

- Sim.
- Não.

2- Inicialmente a bolsa foi o principal motivo que me levou a participar do PIBID? *

- Sim.
- Não.

3- A bolsa facilitou sua permanência no curso de licenciatura? *

- Não.
- Ajudou pouco.
- Ajudou muito.

4- As ações desenvolvidas no PIBID contribuíram significativamente para a sua formação docente? *

- Não.
- Contribuiu pouco.
- Contribuiu totalmente.

5- No momento atual você considera que o PIBID melhorou seu entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem? *

- Não.

Figura 1. *Print Screen* da Página Inicial do Questionário aplicado aos bolsistas.

Os questionários foram aplicados em dois momentos, tanto para os bolsistas ingressantes no projeto na época, quanto para os veteranos e ex-bolsistas. O primeiro momento foi em 2015, quando o subprojeto abriu novas bolsas, aumentando o número de vagas já oferecidas no câmpus. O segundo momento foi o final de 2017 e começo de 2018, quando o projeto estava em vias de finalização do edital. Essa teve como objetivo estabelecer uma comparação entre os dois momentos decisivos do subprojeto PIBID no IFSP Câmpus São Roque.

A partir das informações compiladas por intermédio do questionário aplicado, foram elaborados gráficos de barra com o objetivo de facilitar a compreensão dos dados apresentados. Os resultados contrastam as respostas obtidas no ano de 2015 e 2017/2018, variando entre 2 e 5 colunas para cada ano conforme com as possibilidades de respostas, que podiam variar de acordo com a necessidade, entre sim e não, nível de contribuição/ajuda, nível de importância e nível de melhora.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo foram levantadas 38 respostas no questionário intitulado “*Questões Sobre A Importância do Pibid na Formação dos Alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP - Campus São Roque*”, sendo que o maior número de respostas se deu no ano de 2015, tendo o total de 29 participações, seguido pelas 9 respostas do período de 2017/2018.

A metodologia da pesquisa intencionalmente previa respostas anônimas, pois não era intenção saber quais bolsistas ou ex-bolsistas responderam especificamente às questões. Isso, por sua vez, não permitia reforçar o pedido de preenchimento.

O maior número de pessoas que responderam ao questionário no ano de 2015 em relação às de 2017/2018 pode se dever a dois fatores. O primeiro fator está relacionado ao

período do ano em que os entrevistados receberam o questionário. No primeiro momento (2015), as questões foram enviadas no começo do ano letivo. No segundo momento (final de 2017/ começo de 2018), as perguntas foram respondidas próximo ao período de férias. Essa diferença se mostrou decisiva no quantitativo das respostas.

O segundo fator está ligado ao diferente momento do subprojeto nas duas oportunidades. Em 2015 o PIBID estava no seu auge e com seu maior número de bolsistas. Já em 2017/2018 o programa enfrentava cortes de orçamento, de bolsistas e constantes ameaças de encerramento. O desânimo gerado por essa instabilidade pode ter causado desinteresse por assuntos relacionados ao subprojeto.

De posse dos dados, as respostas foram organizadas em gráficos de modo a melhorar a visualização dos resultados. O questionário abordou questões sobre os motivos que levaram os universitários a ingressarem no programa, a influência que esse teve na formação dos licenciados, na permanência dos bolsistas na licenciatura e na decisão de seguirem a carreira docente.

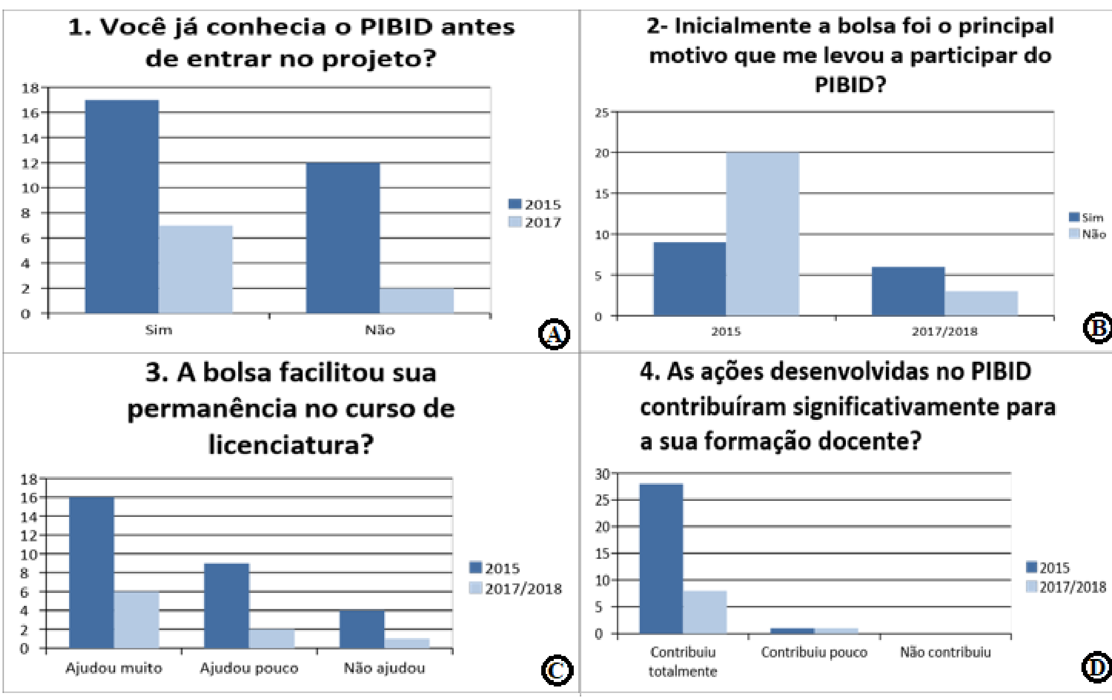


Figura 2. Respostas dadas pelos entrevistados às questões de 1 a 4. A - Estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSP-SRQ que já conheciam o PIBID antes de entrar no programa; B - Importância da Bolsa como incentivadora do ingresso de estudantes no PIBID; C - Respostas referentes à importância da bolsa PIBID na permanência do bolsista no curso de licenciatura; D - Respostas referentes à importância da bolsa PIBID na permanência do bolsista no curso de licenciatura.

Considerando os dois períodos de aplicação do questionário, 38 pessoas responderam à pesquisa. Desse total, 24 bolsistas (63,2%) já conheciam o projeto antes do ingresso no subprojeto, enquanto 14 (36,8%) não conheciam (Figura 2A).

O subprojeto PIBID foi divulgado no IFSP Campus São Roque ao longo de todo o período em que o programa esteve ativo. Além disso, várias ações que aconteceram em parceria com as escolas conveniadas também estavam relacionadas aos projetos de extensão desenvolvidos pelo Campus, o que facilitou a publicidade das ações.

Por meio da figura 2B, é possível observar que em 2015 a bolsa não era o maior indutor de participação no projeto. Entretanto no período de 2017/2018, essa situação se modifica.

É possível levantar a hipótese que essa mudança de postura foi influenciada pela grave crise econômica enfrentada pelo país nesse período, fazendo com que milhares de brasileiros passassem por grandes dificuldades financeiras. A necessidade de novas fontes de renda tornou-se crucial para muitos estudantes. Somado a isso ocorreu a diminuição dos investimentos em educação no país, o que impactou diretamente na disponibilidade de auxílios e demais bolsas aos estudantes do campus São Roque (HESSEL, 2017; MORENO, 2018; FERNANDES; RODRIGUES, 2018; PALHARES, 2017). Apenas como um exemplo, no ano de 2015 o número de bolsistas no subprojeto PIBID aumentou de 11 para 21, além de haver maior orçamento no campus para bolsas de apoio ao estudante, projetos de iniciação científica e de extensão. Entretanto, com os cortes na área da educação entre 2016 e 2017, a CAPES teve uma diminuição em seu orçamento. Segundo o site da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Irene Mauricio Cazorla, diretora de Educação Básica da Capes, apontou um corte da ordem de 32% no orçamento da instituição em 2016. Dentro dessa nova realidade, vários programas do governo foram afetados. O PIBID foi seguramente um dos programas mais severamente impactados pela crise.

Frente a isso é inegável considerar que a mudança do cenário econômico tenha afetado não apenas o orçamento da CAPES, mas também tenha causado uma mudança no modo com que os alunos passaram a encarar as bolsas acadêmicas e os programas do governo de apoio à formação de professores. Assim programas como o PIBID começaram a ser vistos não apenas como uma ótima oportunidade de desenvolver experiência docente, mas também passaram a ser encarados como um complemento ou mesmo uma fonte de renda.

Embora os dados da pesquisa não mostrem que a bolsa foi o principal motivo para o ingresso no projeto, é possível observar que ela foi um grande incentivo à permanência dos *Pibidianos* na licenciatura. Na figura 2C, 22 alunos (57,9%) afirmam que a bolsa ajudou muito, 11 (28,9%) que ajudou pouco. Apenas 5 (13,2%) alegam que a bolsa não ajudou em sua permanência. Anunciato, fazendo menção ao estudo realizado por Honorato e Heringer (2015), afirma que estudantes de licenciatura enfrentam cada vez mais dificuldades

econômicas em sua formação:

É importante ressaltar que muitos alunos, devido aos horários das aulas e mesmo no tempo para percorrer a distância na relação casa/universidade, não tiveram a possibilidade de trabalhar para custear suas despesas básicas. Portanto a existência da bolsa proporcionou a esses alunos a capacidade de bancar seus gastos estudantis e participar de programas de formação adicionais (eventos, congressos, visitas técnicas, cursos de extensão), o que agregou muito à sua formação docente.

De acordo com a figura 2D, os bolsistas, de maneira quase unânime, consideram que as ações desenvolvidas no PIBID contribuíram de alguma maneira para a formação deles como docentes. Dessa forma é possível inferir a importância e influência direta de tal projeto nas licenciaturas. Essa contribuição se dá primeiramente pela possibilidade da vivência e representação da prática docente, uma vez que há ajuda dos colegas de grupo e orientação do professor responsável. Logo, o discente tem maior segurança para desenvolver suas habilidades dentro da realidade do ambiente escolar, tendo como rede de apoio a relação aluno-professor supervisor. Muitas vezes o docente recém-formado é "lançado" no mundo do trabalho sem uma experiência prévia que de fato o aproxime da realidade profissional da educação.

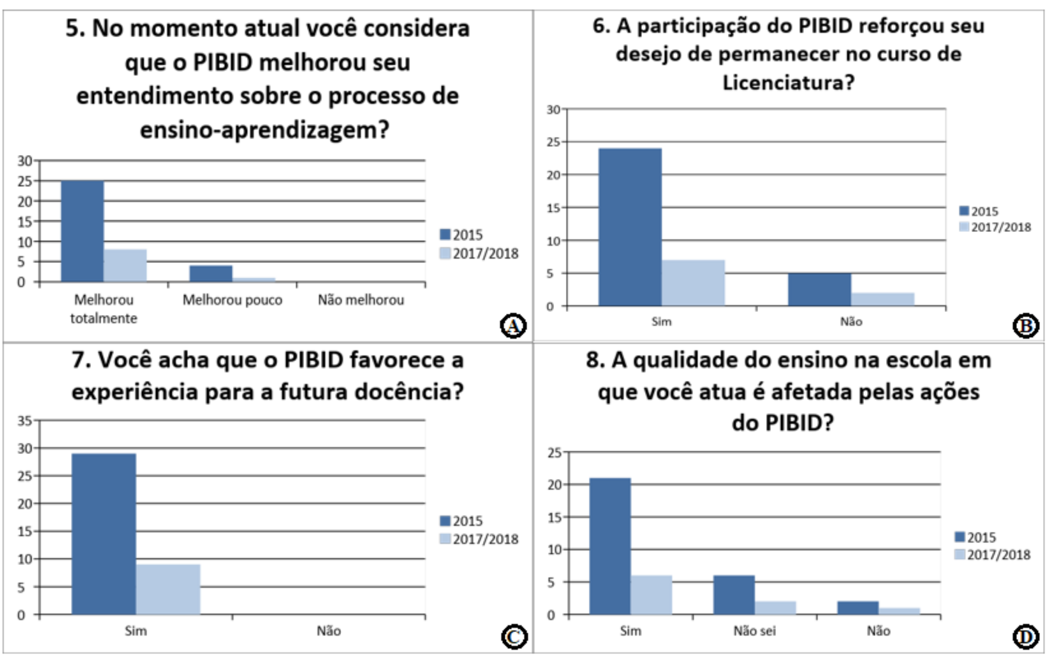


Figura 3. Respostas dadas pelos entrevistados às questões de 5 a 8. A - Importância do PIBID no entendimento do processo ensino-aprendizagem por parte dos bolsistas; B - Importância do PIBID na permanência do bolsista no curso de licenciatura; C - Importância do PIBID na formação dos futuros professores; D - O PIBID como fator de melhoria na qualidade de ensino na escola conveniada.

Confirmando os dados da pergunta anterior, na figura 3A vemos que o PIBID contribui para a prática docente, de modo que o entendimento sobre o processo ensino-aprendizagem de todos os bolsistas teve melhora em ambos os períodos analisados. A maioria (86,8% dos bolsistas) respondeu que o seu entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem melhorou completamente. Apenas 13,2% dos entrevistados respondeu que ter participado do programa pouco ajudou na sua formação docente. Nenhum dos entrevistados afirmou que o PIBID não contribuiu nesse processo.

A vivência da realidade escolar, ainda durante a licenciatura, permite que a teoria seja testada na prática. Não há receita pronta para que o professor tenha sucesso no processo ensino-aprendizagem e, portanto, também não deve haver padronização de ações para resolver essas dificuldades. A forma de trabalhar com os estudantes deve ser modificada devido ao fato de que cada aluno age e aprende de maneira diferente (NATEL et al., 2013). Os alunos também evoluem ao longo do tempo. Apenas as informações teóricas não são suficientes para se preparar o futuro docente para a realidade escolar. A experiência adquirida durante a participação do PIBID permite ao licenciando rever seus conceitos em relação ao processo ensino-aprendizagem.

A entrada do novo docente na carreira é sempre cercada de expectativas e temores. Um dos propósitos do PIBID é fornecer a chance de experimentação no ambiente escolar aos alunos de licenciatura, de modo a apresentar suas dificuldades e reforçar estratégias que podem mais tarde serem utilizadas em sala de aula. É de se esperar que tal prática fortaleça o vínculo desses bolsistas com a escola e com a futura carreira de docente, além de ajudar a diminuir a insegurança de inicial da profissão. Apenas 7 entrevistados (18,4%) acharam que participar do programa não favoreceu o desejo de dar continuidade ao curso de licenciatura. Além disso, a experiência dentro do ambiente escolar ajuda a desmistificar muitos preconceitos associados às dificuldades da carreira docente.

Mesmo os alunos que acreditam que 'participar do programa não favoreceu o seu desejo de continuar no curso de licenciatura' (Figura 3B), ou mesmo 'dar continuidade a carreira de docente', acreditam que experiência proporcionada pelo PIBID contribui para a formação dos futuros professores (figura 3C). Isso reforça a ideia de que a experiência deve ser parte integrante da formação inicial do futuro docente.

Os bolsistas envolvidos no projeto têm contato direto com os alunos das escolas conveniadas, de modo que podem observar o impacto que as aulas ministradas por eles influenciam na vivência e qualidade de ensino desses estudantes. A figura 3D mostra que 27 (71,1%) dos entrevistados acreditam que a atividade do PIBID melhora a qualidade de ensino nessas escolas.

Podemos comparar essas afirmações com os dados do IDEB de 2015, ano no qual havia maior presença de alunos do PIBID atuando. Nessas duas escolas atendidas pelo programa houve aumento no IDEB em relação à 2013. Na escola EMEF Barão de Piratininga, o IDEB de 2013 tinha o valor de 4,4, passando a 5,0 no ano de 2015. A EMEF

Tetsu Chinone, segunda escola conveniada com o PIBID, em 2013 teve o valor do IDEB de 3,8. Em 2015 esse valor passou a ser 4,3.

É claro que diversos outros fatores influenciaram na diferença desses valores nas duas escolas, mas também é plausível cogitar que a ação dos pibidianos contribuiu com essa melhora. De qualquer forma estudos mais específicos são necessários para confirmar essa relação.

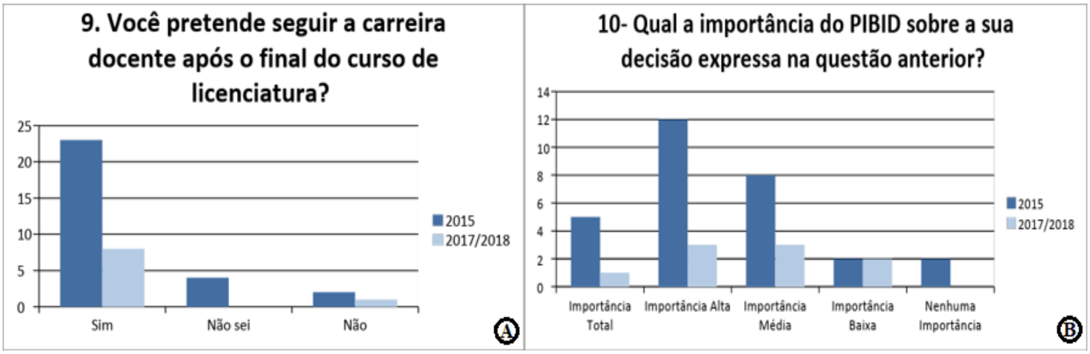


Figura 4. Respostas dos entrevistados às questões 9 e 10. A – Quantidade de participantes do PIBID que pretendem continuar na carreira docente; B – O PIBID como fator de permanência dos bolsistas na carreira docente.

A maioria dos entrevistados (78,9%) expressou desejo de seguir carreira de docente após o término do curso de licenciatura (Figura 4A). A experiência do PIBID proporciona ao aluno vivenciar a rotina escolar como um todo, incluindo os obstáculos encontrados na profissão, como o salário, comportamento dos alunos e diferenças sociais dentro do ambiente escolar. Iniciar a vida profissional sem ter tido uma experiência prévia ainda durante a licenciatura pode levar o novo docente a um choque de realidade. Portanto o PIBID pode ser utilizado também para avaliar o quão o bolsista está disposto a dar continuidade a essa profissão, uma vez que já teve o contato inicial e já sabe como funciona o ambiente escolar. Também, como foi dito anteriormente, essa vivência prévia permite por à prova alguns preconceitos normalmente associados à profissão docente.

A figura 4B mostra que a participação do PIBID carrega grande peso na decisão de ex-bolsistas em dar continuidade à carreira docente. Apenas 15,8% dos entrevistados afirmaram que o PIBID teve pouca ou nenhuma influência nessa decisão. Esses dados condizem com a pergunta anterior, já que 3 alunos afirmavam que não prosseguiriam na carreira e 4 não tinham certeza.

Além das perguntas objetivas, o questionário também continha uma caixa que possibilitava que os entrevistados fizessem comentários sobre a sua participação no subprojeto. Como se tratava de uma etapa opcional, poucos foram os dados levantados. Apenas 3, dos 5 comentários obtidos, tratavam especificamente do subprojeto, são eles:

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o questionário aplicado aos bolsistas do Instituto Federal de São Paulo – Campus São Roque, nos anos de 2015 e 2017, é notável a importância do PIBID na formação docente. A experiência durante a participação no programa permitiu aos bolsistas vivenciar na prática teorias educacionais além de proporcionar uma maior compreensão do processo ensino-aprendizagem e da dinâmica de uma sala de aula. Tudo isso interfere positivamente no entendimento do que é ser um educador.

Também foi possível constatar que o PIBID tem uma influência muito positiva na vida dos ex-bolsistas, sendo que todos eles reconhecem a relevância do subprojeto tanto para a formação de futuros docentes, quanto para a melhoria na qualidade de ensino das escolas conveniadas.

Embora a bolsa não tenha sido o maior incentivo para o ingresso dos bolsistas no subprojeto, vinte e dois alunos afirmam que esta foi essencial para a sua permanência na licenciatura. Esses dados mostram outra particularidade da importância do programa para a formação docente.

A maioria dos entrevistados afirmou querer seguir caminho na carreira docente, sendo que quinze deles consideraram o PIBID de alta relevância na sua decisão de continuar nessa área.

Com esses resultados é possível concluir a grande influência que o PIBID teve na manutenção de estudantes da licenciatura, na formação deles e na sua decisão de continuar na carreira docente.

AGRADECIMENTO

Agradecemos o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

ANPED - Secretário do MEC anuncia revogação do ofício da Capes sobre cortes no Pibid. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/secretario-do-mec-anuncia-revogacao-do-oficio-da-capes-sobre-cortes-no-pibid>. Acesso em: 31 abr. 2019.

ARAUJO, A. C.; ANDRIOLA, W. B.; COELHO, A. A. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): Desempenho de bolsistas versus não bolsistas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p.1-22, jan. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e172839.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

ASSIS, A. B. S. W. DE; LEITE, D. S.; FAUSTINO, F. S.; RODRIGUES, I. P.; VILAS BOAS, T. F.; MORAIS, A. M. A. A importância do PIBID na formação de professores da educação especial. **Revista Científica Universitas**, Itajubá, p.1-3, 2015. Disponível em: <http://www.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/301>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BARÃO DE PIRATININGA EMEF IDEB. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35215636>. Acesso em: 26 fev. 2018.

CARDOSO, G. K. R. da S.; SANTOS, F. S. dos; GAZZINELLI, S. E. P. Desenvolvimento do projeto "Motivação Educacional" na EMEF Tetsu Chinone pelo PIBID–IFSP, subprojeto São Roque. **Scientia Vitae**, v. 3, n. 9, ano 3, p. 16-21, 2015. Disponível em: <http://www.revistaifspsr.com/v3n9_jul2015.htm>; acesso em: 19 abr. 2018.

FAVARIN, AM. Proposta de uso de simulador no ensino da contabilidade geral. Cadernos **FACECA**. v.12: p. 5-22, 2003.

FERNANDES, Adriana; RODRIGUES, Eduardo Rodrigues. O Estado de S. Paulo. Gastos do governo federal com saúde e educação caem 3,1% em 2017. 2018. Disponível em: https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,gastos-do-governo-federal-com-saude-e-educacao-caem-3-1-em-2017,70002179425>. Acesso em: 19 abr. 2018.

GAZZINELLI, S. E. P. Percepções do subprojeto de Licenciatura em Ciências Biológicas do Pibid – IFSP (campus São Roque) na EMEF Tetsu Chinone. **Scientia Vitae**, vol. 1, n. 1, p. 19-24, 2013. Disponível em: <www.revistaifspsr.com/>. Acesso em: 19 abr. 2018.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p.147-156, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00147.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

HESSEL, Rosana. Educação perde R$ 4,3 bilhões com corte no Orçamento. Caderno de Economia. Correio Braziliense. 01 de abril de 2017. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/04/01/internas_economia,585320/educacao-perde-r-4-3-bilhoes-com-corte-no-orcamento.shtml. Acesso em: 19 abr. 2018.

HONORATO, G.; HERINGER, R. **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes.** 1ª Edição, Rio de Janeiro, FAPERJ e Editora Viveiros de Castro, 2015. ISBN 978-85-421-0377-9.

LOPES, C. E. A.; LISBOA, J. V. R.; DE LIMA, L. C.; YAMAMOTO, M. I. ; OLIVEIRA, V. G. A importância do PIBID na formação acadêmica dos graduandos em letras Inglês – Uma experiência modificadora. **Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis**, Jataí., v. 12, n. 1, p.1-15, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/37132>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MORENO, A. C. 2018. 90% das universidades federais tiveram perda real no orçamento em cinco anos; verba nacional encolheu 28%. Portal G1. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/90-das-universidades-federais-tiveram-perda-real-no-orcamento-em-cinco-anos-verba-nacional-encolheu-28.ghtml. Acesso em: 19 abr. 2018.

NATEL, M. C.; TARCIA, R M. L.; SIGULEM, D. A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. **Rev. psicopedag**. [online], vol.30, p. 142-148, 2013.

OLIVEIRA, H. F. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 3, p.913-914, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v56n3/2175-764X-tla-56-03-00913.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

PALHARES, I. Programa de bolsas para professor tem redução de 14,8%. Estado de São Paulo. 2017. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,programa-de-bolsas-para-professor-tem-reducao-de-14-8,70001939431 . Acesso em: 18 abr. 2018.

SANTOS, M.E.K.L.. AMARAL, L. H. Avaliação de objetos virtuais de aprendizagem no ensino de matemática. **REnCiMa**, v. 3, n. 2, p. 83-93, 2012.

TETSU CHINONE EMEF IDEB. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35227298>. Acesso em 26 de fevereiro de 2018.

ZAMPIERI, M. T.; CHINELLATO, T. G.; JAVARONI, S. L. Insubordinação criativa nas escolas: Tecnologias digitais nas aulas de matemática. **REnCiMa**, v. 8, n. 4, p. 174-193, 2017.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E INOVAÇÃO METODOLÓGICA: OFERTA PARA DISCIPLINAS PRESENCIAIS

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 31/03/2021

Luciana de Lima
Universidade Federal do Ceará, Instituto Universidade Virtual
Fortaleza – Ceará
http://lattes.cnpq.br/2967595851995266

Robson Carlos Loureiro
Universidade Federal do Ceará, Instituto Universidade Virtual
Fortaleza – Ceará
http://lattes.cnpq.br/0813145478267268

RESUMO: O objetivo da pesquisa é descrever a proposta metodológica da disciplina "Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais" ofertada pela Universidade Federal do Ceará em 2015.1. Compreende-se a Educação a Distância como um modo de se fazer docência diferente diante do desenvolvimento de inovações metodológicas. A pesquisa caracterizada como Estudo de Caso apresenta como unidade de análise a proposta metodológica da disciplina "Diferença" ofertada para 270 alunos de cursos presenciais na modalidade a distância. A pesquisa se subdivide em três etapas: planejamento, coleta e análise de dados. Na primeira, são preparadas as estratégias, os protocolos e os instrumentos da pesquisa. Na segunda, são coletadas as propostas metodológicas da disciplina, os dados quantitativos e qualitativos de participação de alunos e professores. Na terceira, é realizada uma triangulação metodológica por meio da comparação das informações nos diferentes instrumentos. A disciplina "Diferença" apresenta uma proposta diferenciada congregando 7 saberes voltados para o estudo das Desigualdades Sociais na realidade brasileira com atuação de 7 professores simultaneamente. O índice de evasão ficou abaixo de 10%, envolvendo alunos de 40 cursos diferentes. Os alunos mantiveram uma homogeneidade na participação dos fóruns de discussão. Os professores participaram de forma heterogênea, sobressaindo-se em número de mensagens aqueles com maior experiência na modalidade a distância.

PALAVRAS - CHAVE: Educação a Distância. Filosofia da Diferença. Desigualdades Sociais. Inovação. Metodologia.

DISTANCE EDUCATION AND METHODOLOGICAL INNOVATION: OFFER FOR PRESENTIAL DISCIPLINES

ABSTRACT: The research aims to describe the methodological proposal of "Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais" discipline offered by University Federal of Ceará in 2015.1. It is understood the distance education as a way of teaching on the development of methodological innovations. The research characterized as a Case Study presents as the analysis unit the methodological proposal "Diferença" discipline offered to 270 students in classroom courses in the distance modality. The research is divided into three stages: planning, data collection, and analysis. At first, the strategies, protocols, and research instruments

are prepared. In the second, the methodological discipline proposals, students' quantitative and qualitative data, and teachers' participation are collected. In the third, a methodological triangulation by comparing the information is held in different instruments. The "Diferença" discipline presents a different bringing 7 knowledge focused on the study of Social Inequalities in the Brazilian reality with action 7 teachers simultaneously. The dropout rate was below 10%, involving students from 40 different courses. Students maintained homogeneous participation in discussion forums. Teachers participate in a heterogeneous way, excelling in a number of those messages with greater distance modality experience.
KEYWORDS: Distance Education. Difference Philosophy. Social Inequalities. Innovation. Methodology.

1 I INTRODUÇÃO

A base fundamental deste trabalho se inspira nas ideias de Michel Foucault (2005), mais especificamente naquilo que ele denominou de "caixa de ferramentas" e que se caracteriza por escolhas de categorias através das quais é possível compreender as relações políticas de disciplinamento e controle, proporcionando ideias para construir categorias de análise voltadas para se compreender as relações entre saber, poder e verdade.

Contudo, não se buscam as análises feitas por Foucault sobre educação, nem se pretende afirmar que o autor escreveu sobre esse assunto o que se contradiz às suas perspectivas teóricas. Por isso, apropriam-se de fragmentos do caminho de compreensão por ele percorrido e se disponibilizam para construir uma perspectiva como produção de ciência e filosofia.

A modalidade de Educação a Distância compreendida, neste trabalho, como um modo de se fazer docência e de proporcionar ao discente acesso aos saberes específicos necessários a sua formação através do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), enfatizando o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem caracteriza, na contemporaneidade, outro tipo de ação docente e discente diferente daqueles usados na docência presencial orgânica (o professor e os alunos em ambiente físico concreto), bem como a possibilidade de desenvolvimento de formas midiáticas para a apresentação dos conteúdos didáticos. Contudo, percebe-se, nesta modalidade, uma condição muito heterogênea de capacidades, incapacidades técnicas do docente e do discente, gerando uma discussão ampla sobre as questões de qualidade, efetividade e eficiência das metodologias comumente utilizadas nessa modalidade.

Discutir a Educação a Distância tendo em vista estas categorias citadas anteriormente, caracterizadas como neoliberais, tão presentes nos discursos da governamentalidade contemporânea, sobrepõe-se a outras categorias que se pretende abordar neste trabalho e que se constituem em uma condição de resistência à consolidação de um sujeito reprodutor de conhecimentos. São elas: a ética, a crítica, o trabalho na diferença/diversidade e a construção de um homo sapiens social.

Ainda assim, a possibilidade de ampliação de acesso às informações e à própria formação dos discentes, que o uso das TDICs apresenta para a prática da docência estabelecem, potencialmente, a construção de outros paradigmas diferentes da docência presencial. Esta modalidade de educação requer o desenvolvimento de metodologias e didáticas adequadas, que proponham outra abordagem das relações entre docente e discente, modificando, desta forma, as relações de poder, saber e de construção das verdades.

A contradição entre as características do uso das redes sociais que teoricamente deveriam permitir que todos se comunicassem com todos, a exemplo do que define Pierre Lévy (1999) e as propostas dos ambientes virtuais que limitam as trocas e diálogos, única e exclusivamente, entre aqueles sujeitos discentes que estão vinculados a uma mesma disciplina, mobilizam a necessidade de se construir uma proposta que se caracteriza por ser amplamente transversal dentro de toda a Universidade. Assim, este trabalho tem como foco a disciplina intitulada "Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais", ofertada na modalidade a distância pela Universidade Federal do Ceará (UFC), como disciplina livre. Recebe matrícula de alunos de qualquer curso de graduação da UFC, sejam bacharelados ou licenciaturas, de áreas científicas ou filosóficas.

O objetivo deste trabalho é descrever a proposta metodológica da disciplina "Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais" ofertada pela UFC como disciplina de graduação, evidenciando resultados quantitativos e qualitativos de participação de alunos e professores na oferta realizada em 2015.1.

2 | A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Pensar em educação a distância significa, entre outras possibilidades, pensar o uso de didáticas e metodologias para se trabalhar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de exercitar a docência dentro de outra lógica que não aquela instalada desde o século XV, consolidando-se posteriormente nos séculos XVIII e XIX, chegando até os dias atuais pelos modelos da educação presencial orgânica e de disciplinarização dos conteúdos.

Na contemporaneidade, a educação a distância depende profundamente das TDICs em razão de variados motivos: o acesso geográfico à "sala de aula"; os tempos de deslocamento dos discentes trabalhadores; algumas situações dos próprios docentes, que em razão da natureza dos seus trabalhos na Universidade são impedidos de estarem em determinados lugares ou mesmo se referindo às necessidades de participação em eventos e congressos acadêmicos; situações de escolha pessoal pela experimentação de outra modalidade de ensino; e, tantas outras necessidades que fazem com que se forneçam formação ao Cidadão.

Na modalidade a distância, o docente é confrontado com a necessidade de

submeter a novas lógicas didático-metodológicas suas práticas consolidadas de ensino, aprendizagem e avaliação. Decorre daí a necessidade de se refletir sobre a apropriação destas tecnologias metodológicas e didáticas e também das tecnologias eletrônicas que na contemporaneidade são bastante usadas para que se possa trabalhar a distância. Trata-se por isso de uma espécie de emancipação da docência.

Contudo, diversos problemas em relação às estruturas curriculares, à formação de professores, à produção de material didático, à fragmentação dos saberes e à ampla utilização de vivências acadêmicas que priorizam a memorização de conhecimentos (MORIN, 2010; GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2006; GIBBONS et al., 1994) são problemas que afetam a possibilidade de se trabalhar a educação a distância nas universidades de uma forma mais equalizada com as necessidades da contemporaneidade.

Esta falta de equalização, no entanto, não se trata de desconhecimento das necessidades inerentes à implementação de outra modalidade de educação mais dependente das TDICs. Trata-se de um tipo de ação da governamentalidade dominante no âmbito da micropolítica praticada nas instituições de ensino, denotando uma falta de vontade política nas orientações burocráticas e educacionais que possibilitem mudança e integração destas técnicas à educação (MIZUKAMI, 2006).

Deste quadro emergem a necessidade de se pesquisar e desenvolver metodologias de docência que possibilitem ao professor navegar neste novo oceano de possibilidades e ao mesmo tempo ganhar espaço para refletir e se preservar de novas exigências profissionais que podem conduzir a situações extremas, fazendo com que o trabalho docente se multiplique de forma exponencial em razão da necessidade de equalização das aulas presenciais orgânicas com as aulas presenciais virtuais.

Por outro lado, existem possibilidades de se pensar didáticas e metodologias que ofereçam mais tempo ao professor para a construção do seu espaço de aprendizagem garantir uma qualidade interessante no sentido de possibilitar a construção de processos significativos de ensino, aprendizagem e avaliação para ambos os grupos docentes e decentes.

Na teoria e na prática da educação a distância, percebe-se a influência construída historicamente da dependência dos discentes das considerações e da intervenção do professor, bem como uma dependência do controle e disciplinamento do desempenho dos próprios docentes.

Os discentes estão historicamente treinados e modelados para serem constantemente estimulados pelo docente. Na modalidade a distância esta lógica é menos evidente, sendo exercida mais por meio de prazos e metodologias do que propriamente pela presença de autoridade do docente. Desse quadro demanda a necessidade de se romper com paradigmas sócio-políticos de docência, semelhante àqueles observados nas escolas do século XIX, buscando construir outra prática de ensino (LIMA; LOUREIRO, 2012).

Lima e Loureiro (2014) salientam que a maioria de docentes e discentes utiliza

as tecnologias digitais em seu cotidiano, identificando que 98,51% de professores em processo formativo acreditam no uso das TDICs para a docência. Argumenta-se, portanto, sobre a importância e a necessidade de que as formações propiciem a apropriação dessas tecnologias nos diferentes processos formativos para docência. Autores como Mill (2010), Del Pino (2011), Tardif e Lessard (2011) enfatizam a necessária preparação do docente para atuar na contemporaneidade e os dois primeiros, especificamente na modalidade de EaD. Contudo, as narrativas esbarram na problemática dos custos e na cultura de se pensar a docência por parte dos financiadores públicos e privados.

Na proposta metodológica e didática estimulada em disciplina ofertada a distância, com uma característica de ser amplamente transversal e, por isso, disponibilizada para qualquer discente de qualquer curso de graduação da UFC, busca-se ensinar de forma a produzir maior aprendizagem, a partir do mínimo de ensino, no sentido de auxiliar o aluno a procurar e a construir o conhecimento, sem receber informações prontas e acabadas. Supõe-se que o aluno fará melhor, descobrindo por si mesmo o conhecimento de que precisa (PAPERT, 2008). Os docentes atuam, segundo as orientações de uma coordenação que busca garantir um "fio condutor unificado" e que, ao mesmo tempo, respeite e estimule as diversidades inerentes à prática da docência de cada um dos docentes. Logo, os discentes são expostos a diferentes tipos de condução docente e a assuntos e abordagens diversos.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa de caráter qualitativo utiliza como metodologia o Estudo de Caso. Essa escolha se justifica pelo fato de investigar um fenômeno contemporâneo, considerando-se o contexto real da disciplina ofertada pela UFC na modalidade a distância; de considerar a não exigência de controle sobre a elaboração metodológica; e de utilizar fontes de evidências diretas na compreensão dos fenômenos estudados (YIN, 2005).

A unidade de análise da pesquisa é a proposta metodológica da disciplina de graduação "Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais" ofertada pela UFC no semestre 2015.1 para 270 alunos de qualquer área do conhecimento na modalidade a distância.

A disciplina "Diferença" de 64 horas/aula é uma disciplina livre e apresenta como objetivos: traçar panorama das questões que envolvem o enfrentamento das diversidades, focalizando os aspectos históricos, políticos e educacionais; problematizar as noções de enfrentamento profissional na diversidade e na diferença; estudar a importância do enfrentamento profissional no desenvolvimento das relações humanas na perspectiva da diferença; e, problematizar a diversidade nas relações profissionais. Nesse contexto, são trabalhados 7 conteúdos: Educação a Distância, Filosofia da Diferença, Direitos Humanos, Tecnocultura, Etnia e Africanidades, Identidade de Gênero, Educação Ambiental. Todas as atividades são desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Solar (www.solar.

virtual.ufc.br), com exceção da Avaliação Final no formato de prova escrita desenvolvida presencialmente no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE/UFC) em dia e horário pré-determinados. As aulas são ministradas por 7 professores efetivos da UFC com especialização em suas áreas de saber, de tal forma que cada conteúdo fica sob a responsabilidade de um professor, sendo um deles o coordenador da disciplina.

A pesquisa está concebida em 3 etapas: planejamento, coleta e análise de dados. Na primeira etapa, são preparadas as estratégias, os protocolos e os instrumentos de coleta de dados, bem como as formas de armazenamento e organização de informações para a análise de dados. Além disso, a disciplina é desenhada e cadastrada no AVA Solar.

Na segunda etapa, são coletadas as propostas metodológicas expressas na ementa da disciplina com base nos métodos, estratégias e avaliação propostos; a participação de alunos e professores em âmbito geral e nas atividades solicitadas em cada módulo da disciplina; a opinião e a sugestão dos alunos sobre a proposta da disciplina.

Os instrumentos de coleta são, portanto, a ementa da disciplina, planilha de avaliação e questionário de autoavaliação. São utilizados 3 protocolos de coleta de dados que consideram os seguintes aspectos: apresentação dos objetivos gerais do projeto de pesquisa, dos objetivos específicos da coleta, da descrição das atividades desenvolvidas, de questões necessárias para nortear o trabalho no momento da execução das atividades e um guia para a elaboração do relatório do estudo de caso.

Na terceira etapa, a análise de dados ocorre pela leitura interpretativa dos textos apresentados nos instrumentos de coleta. Para isto, é utilizada uma triangulação metodológica, favorecendo a comparação das informações em diferentes instrumentos da pesquisa, a fim de verificar as convergências e divergências das informações, deixando a generalização a critério do leitor (STAKE, 2010).

A análise de dados se subdivide em 3 momentos: descrição da proposta metodológica da disciplina; descrição dos dados quantitativos da disciplina; descrição dos dados qualitativos da disciplina. No primeiro momento são apresentados os métodos, as técnicas e avaliações propostas. No segundo, são descritos o número de matriculados, de trancamentos, de reprovados e aprovados na disciplina, bem como o número de postagens de mensagens em cada módulo de conteúdo. Na terceira, são apresentadas as opiniões e sugestões dos alunos sobre a proposta metodológica da disciplina.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados a partir dos três momentos de análise da pesquisa diante da interpretação dos textos contidos nos instrumentos de coleta. Subdividem-se em: proposta metodológica; dados quantitativos; e, dados qualitativos. As inferências se apresentam de forma gradativa, com inter-relação entre os resultados de cada seção a partir da discussão teórica entre os autores que compõem o referencial teórico.

4.1 Proposta Metodológica

Ao solicitarem matrícula na disciplina “Diferença”, os alunos são alocados em diferentes turmas no AVA Solar. Em 2015.1 foram abertas 5 turmas com capacidade para 60 alunos cada, iniciando em 20/02/2015 e finalizando em 26/06/2015.

A disciplina “Diferença” é subdividida em módulos: módulo de ambientação, módulo de conteúdos e módulo de avaliação. Os módulos de conteúdos são organizados numericamente, iniciando-se do módulo 1 ao módulo 5. No módulo de ambientação, os alunos conhecem a ementa da disciplina, sua estrutura e funcionamento, além de dicas de organização para estudo a distância, comportamento e ação nos fóruns de discussão, ética na EaD por meio de discussões em fórum. Tem duração de aproximadamente 1 semana.

Nos módulos de conteúdos, cada professor fica responsável por um fórum de discussão, de tal forma que em 2015.1 totalizaram-se 5 fóruns. O fórum 1 versou sobre Filosofia da Diferença, o fórum 2 sobre Direitos Humanos, o fórum 3 sobre Tecnocultura, o fórum 4 sobre Etnias e Africanidades e o fórum 5 sobre Identidade de Gênero. É necessário esclarecer que o conteúdo de Educação Ambiental não foi trabalhado porque não houve professor responsável pelo conteúdo. Cada professor, portanto, acompanha em cada módulo uma turma específica. Para cada módulo ocorre, periodicamente, um rodízio de professores, de tal forma que o professor que acompanhou a turma 1 no módulo 1, passa a acompanhar outra turma no módulo 2, sucessivamente, até que, ao final do semestre tenha trabalhado com todas as turmas. Cada módulo tem duração aproximada de 2 a 3 semanas.

No módulo de avaliação, os alunos respondem um questionário de autoavaliação disponível na internet e participam do último fórum de discussão em que apresentam reflexões sobre a participação em disciplinas a distância, bem como críticas e sugestões para o melhoramento das próximas edições.

As atividades propostas estão vinculadas à leitura de um texto base por módulo e o envio de pelo menos duas mensagens para o fórum de discussão sobre o conteúdo trabalhado, com argumentação teórica durante seu período de vigência. A comunicação é realizada principalmente pelo correio eletrônico e pelos fóruns de discussão. Antes do início de cada módulo, os professores enviam mensagens de boas-vindas aos alunos das turmas específicas, informando a agenda resumida das ações para o trabalho, com apresentação rápida do conteúdo, detalhamento da atividade proposta, título do texto de leitura obrigatória, data de início e término do fórum de discussão, critérios de avaliação, horários de atendimento a distância e participação nos fóruns.

Com a abertura do período do fórum de discussão, cada professor envia a primeira mensagem, semelhante àquela enviada pelo correio eletrônico e inicia o processo de discussão. No decorrer das semanas de duração do módulo, cada professor utiliza a estratégia metodológica que lhe for mais conveniente, considerando-se as especificidades dos conteúdos e as características dos alunos. Em geral, responde os questionamentos dos

alunos com informações e novos desafios, envia links para novos textos, espaços, vídeos na internet para suscitar a discussão no fórum. Antes da finalização do fórum de discussão, envia mensagens por correio eletrônico lembrando os alunos da data final. Finaliza o fórum com um resumo da discussão ocorrida.

O material didático está disponível em um espaço específico no AVA Solar denominado Material de Apoio. São disponibilizados para cada área do saber variados textos de leitura. Alguns professores optam pela escolha de apenas um texto; outros por fragmentos de textos; outros ainda por vários textos.

A avaliação na disciplina ocorre por meio de somatório de pontos, considerando-se a escala numérica de 0 a 10 utilizada na UFC. Cada fórum apresenta nota máxima de 2,0 pontos, atribuída por cada professor de acordo com os critérios por ele/ela estipulados, levando em consideração sua experiência docente e o conteúdo que aborda em cada módulo. Os alunos que não atingem nota maior ou igual a 7,0 no final do semestre têm o direito de realizar uma Avaliação Final que ocorre após o período letivo com prova escrita presencial em dia e horário previamente definidos. Os alunos cujas notas são menores do que 4,0 ficam reprovados por nota. São avaliados com nota apenas os módulos de conteúdos.

A frequência na disciplina é calculada pelo número de atividades propostas considerando-se todos os módulos com um total de 7 atividades. Como a disciplina apresenta 64 horas/aula, cada atividade contempla aproximadamente 9 presenças/faltas. Como a UFC permite ao aluno 25% de faltas em qualquer disciplina, no caso desta, é permitido ao aluno a ausência em apenas 2 fóruns de discussão. O aluno é considerado reprovado por falta se estiver ausente a partir de 3 fóruns.

4.2 Dados Quantitativos

Em 2015.1 foram matriculados 270 alunos na disciplina “Diferença”. Houve 9% de trancamentos, 18% de reprovação por falta e 2% de reprovação por nota. Foram aprovados 71% dos alunos. A procura pela disciplina adveio de 40 cursos distintos, sendo o curso de Engenharia Elétrica o mais presente com 58 alunos matriculados, seguido do curso de Engenharia de Produção Mecânica, com 44 alunos e de Agronomia, com 35 alunos matriculados. Aqui, a perspectiva de Morin (2010), de Lima e Loureiro (2012) se materializam em relação à modalidade a distância, proporcionar espaço para a diversidade e mobilizar para uma comunicação mais ampla e transversal entre saberes diferentes, diminuindo a fragmentação dos campos de conhecimento, seja da parte dos professores como dos alunos em seus cursos especialistas.

Foram enviadas 2.386 mensagens pelos alunos a todos os 5 fóruns durante o semestre letivo, equivalendo a uma média de 95,44 mensagens por fórum, representando aproximadamente 2 mensagens por aluno em cada fórum. A participação dos alunos por fórum é homogênea, embora o fórum 4, sobre Etnias e Africanidades tenha obtido um

pouco mais de participação dos alunos, enquanto que o fórum 3, sobre Tecnocultura, um pouco menos. A turma A se apresenta como a mais participativa dos alunos e a turma E, a menos participativa (Tabela 1). Percebe-se que, garantindo-se a escolha de tecnologias adequadas por meio do uso de metodologias alinhadas a essa escolha, pode-se oferecer aos alunos espaços de manifestação e registro de suas ideias de forma ampla, integrando escolhas técnicas a métodos que propiciem a troca de informações (MIZUKAMI, 2006).

Alunos	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E	Total/fórum	Média/fórum
Fórum 1	110	102	97	88	80	477	95,4
Fórum 2	110	89	102	95	76	472	94,4
Fórum 3	105	101	93	81	88	468	93,6
Fórum 4	114	102	102	92	83	493	98,6
Fórum 5	124	90	96	86	80	476	95,2
Total/turma	563	484	490	442	407	2.386	95,44
Média/turma	112,6	96,8	98	88,4	81,4	95,44	

Tabela 1. Participação dos alunos nos módulos de conteúdos.

Fonte: Autoria própria.

Foram enviadas 509 mensagens pelos professores a todos os 5 fóruns durante o semestre letivo, equivalendo a uma média de 20,36 mensagens por fórum, representando aproximadamente 4 mensagens por professor em cada fórum, o dobro enviado pelos alunos. É importante ressaltar que são 5 professores atendendo a 60 alunos em cada fórum. A participação dos professores por fórum é heterogênea, diferentemente do que aconteceu com os alunos. O fórum 3, sobre Tecnocultura, é o que houve maior participação do professor, com uma média de 55,4 mensagens por turma. O fórum 5, sobre Identidade de Gênero é o que houve menor participação do professor, com uma média de 4,8 mensagens por turma. A turma A recebeu maior atendimento dos professores, com média de 27,2 mensagens enviadas e a turma E, a que recebeu menor assistência, com 14 mensagens enviadas pelo professor (Tabela 2).

Professores	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E	Total/fórum	Média/fórum
Fórum 1	28	15	9	6	4	62	12,4
Fórum 2	10	3	7	28	17	65	13
Fórum 3	73	51	54	68	31	277	55,4
Fórum 4	20	25	11	10	15	81	16,2
Fórum 5	5	7	5	4	3	24	4,8
Total/turma	136	101	86	116	70	509	20,36
Média/turma	27,2	20,2	17,2	23,2	14	20,36	

Tabela 2. Participação dos professores nos módulos de conteúdos.

Fonte: Autoria própria (2016).

A importância da presença virtual do professor se evidencia quando este manifesta suas ideias conjuntamente com seus alunos. Pode-se inferir que existe uma relação integrada entre a maior participação dos alunos e a maior participação dos professores. Ambos usuários cotidianos de TDICs conforme explicitado anteriormente (LIMA; LOUREIRO, 2014).

4.3 Dados Qualitativos

Utilizando-se as respostas enviadas pelos alunos no fórum de avaliação e no questionário de autoavaliação, último módulo da disciplina, é possível compreender que os alunos procuram em 2015.1 a disciplina "Diferença" pela possibilidade de estudar em casa, diminuindo o deslocamento até à Universidade; pela possibilidade de estudar sem choque de horários com outras disciplinas; por promover o contato direto com alunos de outras áreas do conhecimento; e, por promover a discussão sobre temas polêmicos vinculados às questões das Desigualdades Sociais, caracterizando a integração de temática contemporânea com saberes específicos dos alunos e professores (GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2006; GIBBONS et al., 1994).

Afirmam que não gostaram do pouco tempo que tiveram para estudo de cada área do conhecimento, muito embora as discussões tenham suscitado interesses maiores no tema para futuro aprofundamento. Não acharam prudente o uso exclusivo de emoticons para comunicação com os alunos nos fóruns, solicitando dos professores comentários melhor embasados em determinadas ocasiões. Sentiram falta de discussões sobre Enfrentamento Profissional, uma vez que várias temáticas sobre Desigualdades Sociais tenham sido abordadas em outros contextos não vinculados ao mercado de trabalho.

Como sugestão, destacam a necessidade de utilização de videoaulas para diversificar a forma de apresentação do conteúdo, de compreensão das informações veiculadas e de explorar mais ativamente o espaço virtual utilizado. Solicitam a apresentação dos professores por meio de vídeo, para humanizar o ambiente em situações que vão além

das fotos inseridas no contexto virtual. Sugerem modificações no processo de avaliação presencial das Avaliações Finais para que também possam ser realizadas a distância.

O interesse manifestado pelos alunos impulsiona a criação de novas formas de interação, de maior participação do professor traduzida como um reconhecimento de sua autoridade potencial no assunto tratado e de utilização de outras formas didáticas de interação proporcionadas pelas tecnologias, configurando a necessária mudança nas técnicas educacionais de docência (MIZUKAMI, 2006; DEL PINO, 2011; MILL, 2010; TARDIF, 2002).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da compreensão de que a docência na modalidade a distância apresenta características específicas que se diferenciam da modalidade presencial, o objetivo deste trabalho foi descrever a proposta metodológica da disciplina “Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais” ofertada pela UFC em 2015.1, evidenciando resultados quantitativos e qualitativos de participação de alunos e professores.

Com o desenvolvimento de saberes gerenciados por 7 professores em uma única disciplina a distância para alunos de graduação presencial, a proposta metodológica se apresentou de forma diferenciada, com diversidade discussões e autonomia de professores e alunos em participação nos fóruns de discussão. O espaço proporcionou diversidade e mobilização para comunicação ampla e transversal entre os saberes, áreas e cursos diferentes, com manifestações que integraram escolhas técnicas e métodos que propiciaram a troca de informações.

Mediante participação homogênea e focada dos alunos, participação heterogênea e mais frequente dos professores, o interesse pelas discussões impulsionou novas formas de interação entre os sujeitos, maior interesse no aprofundamento dos conteúdos, abertura para sugestões com modificações na proposta metodológica da disciplina e menor evasão.

Pretende-se dar continuidade à pesquisa, evidenciando-se o impacto no processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação em alunos e professores a partir da implementação das mudanças sugeridas na disciplina com pretensões de ampliação da oferta na modalidade a distância para diferentes cursos presenciais da UFC.

REFERÊNCIAS

DEL PINO, M. Política educacional e exclusão social. In: GENTILI, P. (org.) **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2011, p. 23-40.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCOTT, P. SCHWARTZMAN, S.; TROW, M. **The new production of knowledge**: the dynamics of science and research in contemporary societies. California: Sage Publications, 1994.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, L. de; LOUREIRO, R. C. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática docente de professores universitários. **Anais do XVII Encontro de Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Fortaleza, 2014.

LIMA, L. de; LOUREIRO, R. C. O uso das TDIC na Formação do Professor Universitário. **Anais do III Seminário Web Currículo PUC-SP**, São Paulo, 2012.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L.; OLIVEIRO, M. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

MIZUKAMI, M. das G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (orgs.). **A Formação do professor que ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STAKE, R. E. **Investigación con estúdio de casos**. Madrid: Morata, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Decorrentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 12

O USO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO DIDÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Data de aceite: 21/06/2021

Sérgio Alberto Pereira
Professor da Educação Básica e Mestrando em Geografia pelo POSGEO/UFMT
Cuiabá – Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/5323525694150716

Esse trabalho foi apresentado no SEMIEDU 2020 com o título "História em Quadrinhos como Didática de Ensino: Teoria e Prática" integrando os anais do evento.

RESUMO: A História em Quadrinhos despertou ao longo de seu percurso, sentimentos contraditórios, existindo por um lado, os que são leitores assíduos dos seus mais variados estilos e por outro, aqueles que a criticam de forma veemente, dentre os quais muitos educadores, alegando inúmeras razões para tal posicionamento. No entanto, estudos comprovam sua importância como ferramenta de ensino-aprendizagem pois aumenta o interesse e a curiosidade, estimula a leitura e a produção de textos e imagens. Partindo dessa premissa, o presente artigo tem como objetivo demonstrar os resultados da experiência vivenciada com a produção de histórias em quadrinhos como recurso didático pelos alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Estrelinha do Norte, na cidade de Guarantã do Norte – MT, na disciplina de Geografia. O conteúdo escolhido para embasar e possibilitar a construção das histórias foi o continente africano. O trabalho pautou-se na sistematização e elaboração de HQs por parte dos alunos, podendo utilizar-se de softwares ou desenho manual. Os resultados foram sem dúvida satisfatórios e parte deles estão aqui demonstrados, evidenciando e confirmando as possibilidades de sua utilização como uma ótima ferramenta pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula.

PALAVRAS - CHAVE: Educação. Ensino. História em quadrinhos. Geografia. Linguagens.

THE USE OF HISTORY IN COMICS AS TEACHING DIDACTICS AND LEARNING

ABSTRACT: Comics History awakened along its course, contradictory feelings, existing on the one hand, those who are assiduous readers of its most varied styles and, on the other, those who criticize it vehemently, among which are many educators, claiming innumerable reasons for such positioning. However, studies prove its importance as a teaching-learning tool as it increases interest and curiosity, stimulates reading and the production of texts and images. Based on this premise, this article aims to demonstrate the results of the experience with the production of comic books as a teaching resource for students in the ninth grade of elementary school at Escola Estrelinha do Norte, in the city of Guarantã do Norte - MT, in the Geography discipline. The content chosen to support and enable the construction of stories was the African continent. The work was based on the systematization and elaboration of comics books by the students, being able to use software or manual drawing. The results were undoubtedly satisfactory and part of them are demonstrated here, evidencing and confirming the possibilities

of its use as a great pedagogical tool to be developed in the classroom.
KEYWORDS: Education. Teaching. Comics History. Geography. Languages.

1 | INTRODUÇÃO

Esta atividade pedagógica foi desenvolvida na disciplina de Geografia, na Escola Municipal Estrelinha do Norte, na cidade de Guarantã do Norte no estado de Mato Grosso. Os alunos envolvidos cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino, no ano de 2019. O conteúdo de Geografia escolhido para essa atividade foi o Continente Africano. Essa escolha baseou-se nas inúmeras possibilidades que esse recorte, nada pequeno é verdade, permitiria aos discentes, uma vez que poderiam ser abordados temas como recursos naturais, turismo, *apartheid*, história dos povos locais, colonização, escravidão, entre outras inúmeras alternativas que se poderia elencar.

Neste sentido, o objetivo do projeto era proporcionar uma metodologia mais dinâmica que permitisse aos estudantes construir seu próprio conhecimento, trabalhar em grupo, tomar decisões, sistematizar ideias e demonstrar o resultado desse trabalho. Como didática de apoio, se optou pelo uso de Histórias em Quadrinhos (HQ), pois segundo Rama (2018), elas podem ser ambientadas em diversos países e lugares, permitindo mostrar culturas e paisagens diversas.

Nesse contexto, os alunos foram divididos em grupos com três ou quatro membros e alguns optaram por fazer sozinho. Entre eles, cada grupo escolheu o assunto que gostaria de trabalhar e a sua maneira de expressar o recorte abordado. A meta de cada um deles era construir uma HQ dentro do universo de possibilidades disponível. As técnicas usadas para o trabalho final poderiam ser desde o grafite, o desenho 'tradicional' ou softwares que estão disponíveis na internet.

Para a realização da atividade foi dado o prazo de 30 dias, concedendo sempre o espaço dentro das aulas, para o *feedback* entre eles e com o professor, para o desenvolvimento das HQs. Ressalta-se que os conteúdos referentes ao continente africano e à disciplina de Geografia como um todo continuaram a ser trabalhados, observando o que dispõe Vergueiro (2018, p. 26), "que a aplicação das histórias em quadrinhos deverá se adaptar ao cronograma do curso, sendo utilizadas na sequência normal das atividades e sem qualquer destaque em relação a outras linguagens ou alternativas didáticas". Durante esse período, dentre as atividades que foram utilizadas para dar suporte, pode-se citar o livro didático com o texto e as atividades sugeridas nele; os alunos também assistiram ao filme "Diamante de Sangue" (*Blood Diamond*) da Warner Bros, seguido de um debate sobre a África e sua conjuntura histórica e atual.

Não se trata aqui de tentar ensinar novidades aos professores, não há nenhuma pretensão nesse sentido, o que se pretende é interagir com eles. Como afirma Kaercher (2000, p. 38) "muitas vezes, fazendo o 'feijão com arroz', o simples, mas de forma organizada

e consciente, chegamos a melhores resultados do que a simples ‘novidade pela novidade’”.

2 I POR QUE A OPÇÃO PELA HISTÓRIA EM QUADRINHOS?

A HQ aumenta o interesse e a curiosidade dos estudantes, estimula a leitura e a produção de textos e imagens de forma criativa e prazerosa. A união de textos e desenho facilita o entendimento de conceitos que continuariam abstratos se trabalhados usando unicamente a linguagem escrita (SANTOS, 2001). Neste sentido, a presença da imagem, aliada a um texto com uma linguagem mais direta, com a possibilidade de elaboração de seu próprio material, funciona muito bem como um desafio e incentivo ao aluno a ler e produzir. Estudantes com alguma resistência à leitura, mas que apresentam habilidades com desenho ou com o uso de softwares, por exemplo, também se sentem estimulados a interagir e participar.

Defune ressalta a importância da HQ no ensino de Geografia:

> A Geografia ganha um leque de possibilidades para melhor atingir a percepção do público discente, abordando em sua prática pedagógica, a música, o cinema, a literatura e o objeto em questão dessa reflexão: As histórias em Quadrinhos em curtas doses homeopáticas, que reverberam em ambos os hemisférios cerebrais de quem as lê: o esquerdo (racional) com as informações científicas e termos técnicos e o direito (criativo) com os desenhos e criações imagéticas “lúdicas” que auxiliam a mente a recriar sobre o que está vendo e lendo, e questiona a necessidade de se resgatar a beleza poética na vida, em contraponto à frieza científica cartesiana de um pensamento racional exclusivista. (DEFUNE, 2010, p. 158)

Vilela (2018) destaca que o professor deve estimular a produção de HQs por seus alunos, pois isso contribui para o desenvolvimento da criatividade e para a exploração dos conteúdos específicos ou pertinentes ao assunto da aula, sendo que essa é, na verdade, uma das grandes tarefas da docência, a de estimular e ampliar a capacidade de inovar de seus alunos. Vale salientar também que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem a utilização desse recurso didático.

As HQs também dialogam muito com a Geografia, pois o campo de estudo dessa disciplina baseia-se também na percepção individual e na representação espacial das pessoas e nesse arsenal de instrumentos cabem expressões visuais, artísticas ou literárias, como, por exemplo, história em quadrinhos, cinema, teatro, fotografia, entre outras (NEVES; RUBIRA, 2017).

Vergueiro (2018, p. 31) afirma que “a ‘alfabetização’ na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização”.

Nos estudos realizados por Rama (2018), a autora salienta que:

> O ensino da geografia passa por um processo de renovação, que resgatou a importância da leitura do mundo a partir da leitura da paisagem, a qual é entendida como o aspecto visível do espaço geográfico. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos tornam-se bastante oportunas, já que trabalham com o texto e a imagem ao mesmo tempo. (RAMA, 2018, p. 87).

Lana Cavalcanti, ainda que fazendo referência a mapas mentais, afirma que quando o aluno desenha, elabora um mapa mental, e por que não, quando constrói uma HQ, seleciona elementos da realidade, local/global, faz abstração, expressando assimilação de conhecimentos que nem sempre são aprendidos quando usada somente à linguagem verbal. Para a autora, "a imagem, o desenho e o mapa são recursos fundamentais para a mediação entre o sujeito e o conhecimento, por serem expressão de algum conteúdo geográfico que, construído pelo sujeito, expressa uma síntese em elaboração, um conceito em construção" (CAVALCANTI, 2010, p. 9). A autora ainda cita linguagens alternativas para a análise geográfica como o cinema, a música, a literatura, as charges, a internet. E, aqui se acrescenta a todas essas ótimas contribuições, a História em Quadrinhos. Cavalcanti assinala que:

> A escola (e o ensino de geografia) mantem sua atualidade como espaço onde se desenvolve o trabalho com o saber, coma a cultura, em busca do crescimento intelectual de seus alunos. Seu papel, nesse sentido, é ampliar o uso de procedimento de ensino que sejam propiciadores da manifestação dos sujeitos, de sua diversidade e do processo de significação dos conteúdos, incluindo a música, a literatura, o cinema, a cartografia, o estudo do meio, os jogos e simulação (CAVALCANTI, 2012, p. 33).

Os quadrinhos quando falam diretamente ao imaginário preenchem as expectativas da criança e preparam-na para leituras de outras obras. Segundo a afirmativa de Santos (2001, p. 48): "A união de texto e desenho consegue tornar mais claros, para a criança, conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente a palavra". No livro *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*, no artigo intitulado *Os quadrinhos no ensino de Geografia*, Rama oferece uma gama de proposições ao ensino dessa matéria com uso das HQs e aqui se elencam algumas dessas propostas, de maneira sucinta, apenas para que o professor tenha uma ideia sobre as inúmeras possibilidades: no ensino da cartografia, com destaque para o uso da escala e as perspectivas da visão vertical, horizontal e oblíqua; paisagem e espaço geográfico e, neste sentido, a linguagem visual dos quadrinhos facilita o entendimento por parte do aluno; os ideais capitalistas, em que a análise de personagens como Tio Patinhas e seus sobrinhos, ou ainda do Batman, cujo poder, apesar da inteligência do herói, só é possível graças a sua fortuna; a indústria da seca com os personagens da *Turma do Xaxado* ou ainda as metrópoles apresentadas nos quadrinhos, sobretudo *Gothan City* e *Metrópolis* (RAMA, 2018) .

Para os céticos dessa possibilidade didática, deve-se levar em conta que, como recurso didático, as HQs permitem abordar conteúdos e conceitos em todas as áreas e

níveis de aprendizagem. Isso acontece pelo fato de ser um material comum e facilmente acessado pelos estudantes para entretenimento e lazer, além da menor resistência por parte deles (DEFUNE, 2010).

Outra opção a ser considerada é a elaboração das histórias em quadrinhos por parte dos alunos. Neves e Rubira, ao relatarem suas experiências com a construção de HQs por parte de seus alunos, afirmaram que “a elaboração de HQs, por parte dos alunos, possibilitou o estímulo da capacidade criativa e de comunicação dos mesmos” (2017, p. 119).

Na perspectiva de Vergueiro, é preciso também que o professor demonstre conhecimento para utilizar as HQs na sala de aula:

> Na utilização de quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa; esteja a parte do processo de produção e distribuição de quadrinhos; e enfim, conheça os diversos produtos em que eles estão disponíveis. (VERGUEIRO, 2018, p. 29).

Em outras palavras, embora o gênero aventura seja comum nas HQs, trabalhá-las em sala de aula exige que o professor esteja familiarizado, tenha conhecimento sobre os quadrinhos e conteúdos a serem abordados e que não seja apenas algo improvisado.

3 | RETOMADA HISTÓRICA

As Histórias em Quadrinhos constituem algo que é usado pelos seres humanos desde a Pré–história quando se representava, nas paredes das cavernas, as cenas do cotidiano como as caçadas. Porém, o surgimento das HQs modernas, como são conhecidas na atualidade, remonta ao final do século XIX, e encontrou, principalmente nos Estados Unidos, elementos tecnológicos e sociais consolidados, que permitiram que os quadrinhos se transformassem em um produto de consumo massivo (VERGUEIRO, 2018). No entanto, sua origem é incerta, pois existe discrepância de datas e seria impróprio estabelecer uma única data ou um único país, ou ainda um único autor dessa façanha. Alguns estudiosos consideram que a primeira história em quadrinhos seja a criação de Richard Outcault, a *The Yellow Kid* em 1896. Isso acontece, segundo Xavier:

> Por ter evoluído da imagem única (lâmina) para a sequência de imagens, ter sido produzida de forma contínua com personagem fixo e já como produto de comunicação de massa, atingindo um vasto público, além de ter introduzido o balão de diálogo na arte sequencial, a série de Outcault ganhou o status de primeira verdadeira história em quadrinhos (XAVIER, 2017, p. 4)

Mas a melhor definição para a origem das HQs modernas talvez esteja em estudos de Pessoa (2006) ao citar o Prefácio de Fealdade de Fabiano Gorila – Marcelo Gaú,

creditando o comentário ao editor da Conrad, Rogério de Campos. Ele registra que

> Os livros norte-americanos nem têm dúvida: a primeira História em Quadrinhos é o Yellow Kid, criada em 1895 por Richard F. Outcault. Mas a Inglaterra apresenta as páginas desenhadas por Gilbert Dalziel em 1884, como prova de que os Quadrinhos são uma invenção inglesa. Os alemães podem afirmar que os dois primeiros heróis dos Quadrinhos surgiram em 1865 na Alemanha: foi Max e Moritz, de Wilhelm Busch. Mas, por outro lado, os espanhóis podem falar dos Quadrinhos de Goya, do início do século XIX. (PESSOA 2006, p. 10).

Como se pode observar, estadunidenses, ingleses, alemães e espanhóis estão entre os precursores das Histórias em Quadrinhos modernas. No entanto, uma característica dos quadrinhos modernos que se deve destacar, sem dúvida, é as falas dos personagens da história em um balão, sendo que essa característica é apresentada pela primeira vez por Outcault (LIMA; FLORES; AZEVEDO, 2015).

O Brasil também se coloca entre os países pioneiros na publicação de HQs. Os primeiros quadrinhos de longa duração no país foram desenhados em 30 de janeiro de 1869 por Ângelo Agostini, publicado na Revista Vida Fluminense (CARDOSO, 2013), *As Aventuras de Nhô-Quim, ou Impressões de uma Viagem à Corte – Historia em Muitos Capítulos.* Ângelo Agostini é extremamente importante para a história das HQs no Brasil, pois, além de lançar *As Aventuras de Nho-Quim*, também criou o personagem Zé Caipora, que, ao ser relançado em fascículos individuais em 1886 como *As Aventuras de Zé Caipora*, tornou-se o primeiro a ter uma revista dedicada a ele (PESSOA, 2006).

As Aventuras de Zé Caipora é um marco na produção de HQs no Brasil, sendo responsável também por introduzir a personagem Inaiá. Essa heroína marca claramente o início da temática de aventura nas HQs, apontando também para o princípio da erotização, com a personagem de seios à mostra, vivendo situações de certa forma maliciosas.

Sobre isso, Cardoso escreve que:

> As Aventuras de Zé Caipora narra as peripécias de um jovem burguês carioca que se apaixona por uma moça e tenta, de todas as formas, cativá-la, mas é perseguido por um azar permanente. Essa má sorte, que acabou originando o apelido Caipora, é descrita inicialmente na forma de incidentes humorísticos e que vão sendo, gradativamente, substituídos por outros mais sérios. Quando Zé Caipora, perdido na mata atlântica, encontra Inaiá, a narrativa mergulha num clima de aventura realística que chega próximo do épico. (CARDOSO, 2002, p. 3).

Em 1905, tiveram início as publicações da revista *O Tico Tico* pela editora *O Malho* do Jornalista Luis Bartolomeu de Souza e Silva. Essa obra tinha uma proposta educativa e moralizadora muito forte, sendo considerada a primeira e mais importante revista voltada ao público infanto-juvenil no Brasil. Trazia contos, textos informativos e curiosidades sobre matérias para as crianças e foi publicada e divulgada até 1956 (DEFUNE, 2010).

A partir dos anos 1930, iniciou-se em vários países uma série de ataques dos mais variados ao universo das HQs, alegando diminuição do rendimento escolar, estímulo à

violência, por oferecer maus exemplos, ou seja, influenciar de modo negativo a juventude. O psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos, Fredric Wertham, foi o mais notório adversário do gênero. Publicando artigos em jornais e revistas especializadas, ministrando palestras em escolas e participando de programas de rádio e televisão fez dura campanha contra o segmento. Posteriormente, em 1954, reuniu suas observações em um livro de grande sucesso na época, denominado *Seduction of the Innocent – Sedução dos inocentes*. Dentre as teses defendidas por Wertham, está a “suposta relação homossexual da dupla Batman e Robin, supondo que as crianças e adolescentes que lessem estas histórias podiam exponencialmente virar homossexuais” (NUNES; SILVA; MOURA, 2015, p. 234).

Diante de campanhas como essas e da onda negativa que se abateu sobre os *comics*, seus autores criaram a *Association of Comics Magazine*, na década de 1940, e a partir do livro de Wertham, viram-se obrigados a fixar, na capa de cada revista, um selo – *Comics Code Authority* o *CCA*, como forma de garantir a toda a comunidade a qualidade do conteúdo publicado. No Brasil, também foi elaborado um código próprio, aplicando, da mesma forma um selo semelhante ao americano (VERGUEIRO, 2018). Sobre as consequências da difamação e das campanhas contra as HQs, o autor escreve que:

> Durante os anos que se seguiram à malfadada campanha de difamação contra elas, as histórias em quadrinhos quase tornaram-se as responsáveis por todos os males do mundo, inimigas do ensino e do aprendizado, corruptoras das inocentes mentes de seus indefesos leitores. Portanto, qualquer ideia de aproveitamento da linguagem dos quadrinhos em ambiente escolar seria, à época, considerada uma insanidade. A barreira pedagógica contra as histórias em quadrinhos predominou durante muito tempo e, ainda hoje, não se pode afirmar que ela tenha realmente deixado de existir. Mesmo atualmente há notícias de pais que proíbem seus filhos de lerem quadrinhos sempre que as crianças não se saem bem nos estudos ou apresentam problemas de comportamento, ligando o distúrbio comportamental à leitura de gibis. (VERGUEIRO, 2018, p. 16)

Com o passar do tempo e com publicações consistentes, as HQs tiveram sua retomada. A partir da década de 1970, encontram-se narrativas gráficas sequenciais em livros didáticos brasileiros (SANTOS; VERGUEIRO, 2012). Outro exemplo disso é que a partir de 2007, passaram a fazer parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

4 | APRESENTANDO ALGUNS RESULTADOS

Como consequência da atividade proposta, obteve-se uma variedade grande de histórias em quadrinhos em diversos estilos e formatos, além de grande diversidade de roteiros e temáticas. As duas turmas produziram ao todo dezenove (19) HQs, sendo que, dessas, duas tiveram, como tema central o *Apartheid*, outras duas, enfocaram o processo de colonização europeu no continente. Duas abordaram a escravidão dos povos africanos. Outros temas centrais nas HQs produzidas foram a extração e o tráfico de marfim, os diamantes de sangue, os soldados crianças, as religiões africanas e a influência que a

África tem na formação da cultura brasileira. Mas o tema mais abordado, em um total de seis (06) trabalhos, foi o turismo e as curiosidades, com destaque para as belezas naturais como o monte Kilimanjaro e monumentos históricos como as pirâmides do Egito. Utilizando – se também dessa temática, duas histórias abordaram dois países específicos do continente: a África do Sul e o Marrocos. Dentre todos, selecionou-se algumas imagens para ilustrar os resultados.

Na primeira HQ escolhida, as estudantes, Antonela Queiroz, Fernanda Litter e Milene da Silva, do 9º ano B, buscaram demonstrar a riqueza das belezas naturais e históricas do continente, numa viagem, utilizando os personagens do filme Rei Leão para fazer a narrativa. Esse grupo, assim como boa parte dos demais grupos, optou por uma técnica chamada *splash page* (página de apresentação), isto é, quadros de página inteira. Essa técnica foi provavelmente criada por Will Eisner, nas aventuras de seu personagem Spirit (LIMA; FLORES; AZEVEDO, 2015). No percurso, os personagens passaram, por exemplo, pelo cânion Fish River, pelo monte Kilimanjaro e pelo Rio Nilo, importantes ícones, da geografia física do continente africano (Figura 1). Também deixaram espaço importante dentro da HQ para o *Apartheid* e Nelson Mandela.



Figura 1 - Anfiteatro africano

Fonte: Autores QUEIROZ, A; LITTER, F; SILVA, M. C. (2019). Arquivo pessoal.

Destaca-se a riqueza de detalhes do trabalho, o cuidado com o desenho e a pintura, os personagens da narrativa inspirados no filme e o uso dos balões criados por Richard Outcault. Essas características estão presentes em todas as páginas e quadros da narrativa. A Geografia foi cuidadosamente destacada pelo grupo, quando a cada nova paisagem dentro do continente, foi desenhado um mapa do roteiro. Dessa forma, o grupo

pode demonstrar e permitir ao leitor a perspectiva geográfica e espacial.

Logicamente, o objetivo é demonstração dos espaços e trajetos, despreocupados então com detalhes reais como escalas ou proporcionalidade. Avaliando do ponto de vista da ciência iluminista um mapa baseia-se única e exclusivamente sobre as regras de proporcionalidade, convenções e coordenadas específicas, mas, ao viés da Geografia Cultural, o imaginário pode ser explorado, garantindo sua representação a partir de uma perspectiva espacial (NUNES, 2016). É partindo dessa possibilidade que a viagem em um percurso imaginário acontece dentro de um espaço real (Figura 2).



Figura 2 - De Etosha à Garden Route

Fonte: Autores QUEIROZ, A; LITTER, F; SILVA, M. (2019). Arquivo pessoal.

Nesse contexto, atividade do grupo foi ao encontro as competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental presentes na BNCC, no que diz respeito ao desenvolver o pensamento espacial, exercitando a leitura e produção de representações diversas como mapas temáticos, mapas mentais, croquis e percursos (BARROSO, 2017).

Na próxima HQ, de autoria de Aline Lopes, Taís Souza e Vanessa Silva, do 9º ano A, diferentemente do primeiro grupo que utilizou quadros de página inteira, usou-se vários quadrinhos por página, optando por usar algum dos diversos *softwares* disponíveis na internet. Destacam-se, entre outros, o Mangá Studio EX, o Motion Studio, o Comic Life, o Pixton, o Bitstrips e o Comiqs. Utilizando os personagens da Turma da Mônica, ícones dos quadrinhos brasileiros criados por Maurício de Souza, o grupo simulou um bate-papo sobre a África e a influência de certos elementos da cultura desse continente na formação dos aspectos culturais do povo Brasileiro (Figura 3).

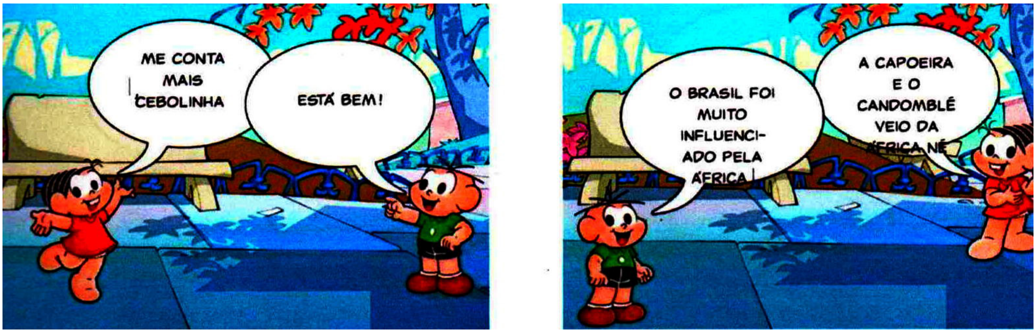


Figura 3 - Turma da Mônica em A cultura da África

Fonte: Autoras LOPES, A; SOUZA, T; SILVA, V. (2019). Arquivo pessoal.

Nessa outra história em quadrinho, a estudante Flávia Iara Silva, do 9º ano B, simulou uma sala de aula com o conteúdo em questão, o continente africano. Neste trabalho, a estudante usou também *software*, não utilizando figuras conhecidas do universo de HQ ou filmes. É possível observar, na figura, um ambiente típico da Geografia, com mapas, globo, entre outros elementos (Figura 4).

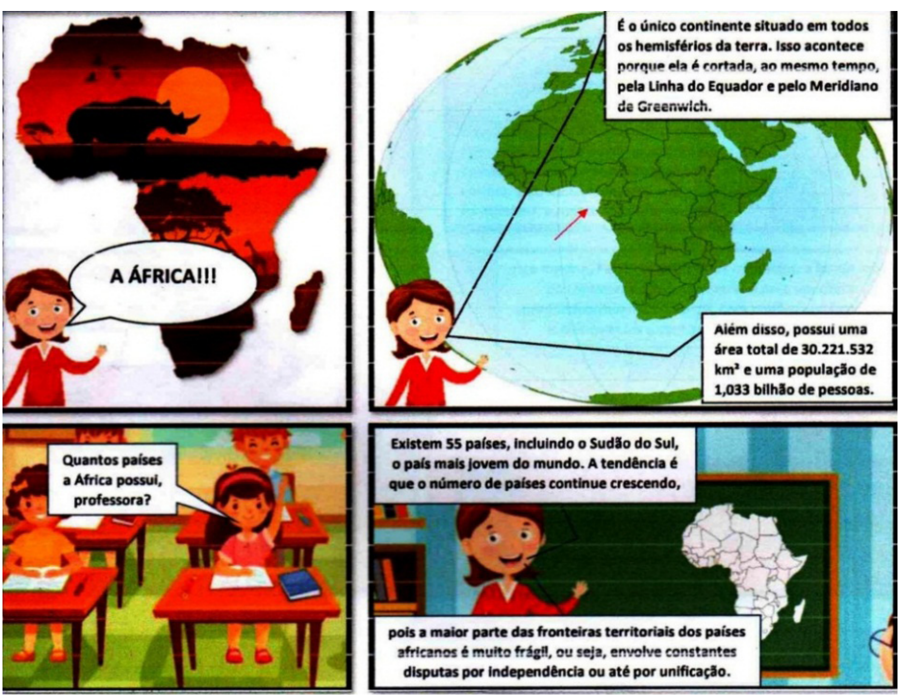


Figura 4 - Vamos falar sobre a África

Fonte: Autora SILVA, F. I. (2019). Arquivo pessoal.

É possível perceber, nesse recorte do trabalho, que a autora destacou as constantes mudanças espaciais do continente africano, enfatizando a fragilidade das fronteiras territoriais, decorrentes do processo de colonização implementado pelas potências europeias ao ressaltar a independência política do Sudão do Sul.

Nos quadrinhos seguinte, seus autores tiveram como objetivo denunciar uma situação, que, apesar de combatida, ainda é comum no continente africano. Trata-se do tráfico de marfim. Para atingir tal objetivo, os estudantes Igor Tomasi, Nicole Souza, Pedro Faria e Rafael Ribeiro, do 9º ano A, relatam uma caçada a elefantes (Figura 5).

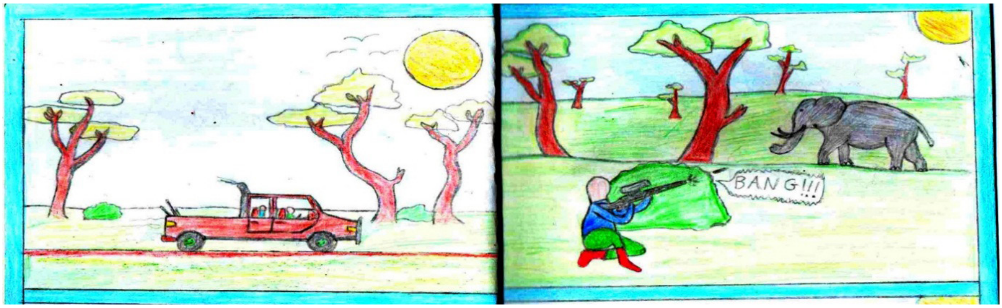


Figura 5 - Guerra pelo marfim

Fonte: Autores TOMASI, I. M. B; SOUZA, N.A; FARIA, P; RIBEIRO, R. (2019). Arquivo pessoal.

Esse trabalho vai ao encontro da competência específica de Geografia para o Ensino Fundamental que recomenda "utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas" (BNCC, p. 364).

Na próxima HQ, as estudantes Dyennyffer de Oliveira, Maria Eduarda Pardim, Naiuby Viana e Nayza Muraoka, do 9º ano B, utilizaram os personagens do filme Madagascar para mostrar a paisagem do continente africano como o monte Kilimanjaro (Figura 6). O uso de paisagens é importante pois sua abordagem "nas HQs auxilia os alunos a desenvolver um alto e apurado nível perceptivo, capaz de diagnosticar as situações descritas, a partir de uma simples observação" (MELO; MEDEIROS; SILVA 2013, p, 272).

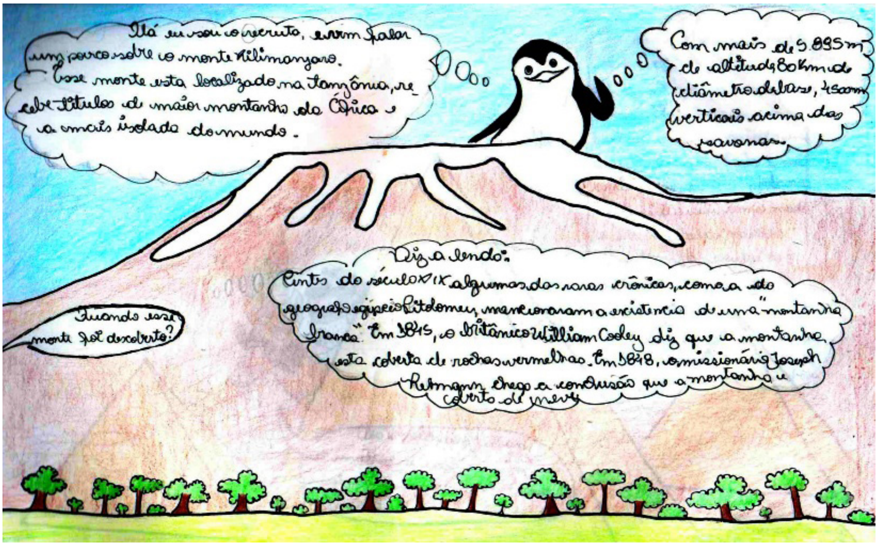


Figura 6 - Turismo na África

Fonte: Autores OLIVEIRA, D. C; PARDIM, M. E; VIANA, N; MURAOKA, N. F. (2019). Arquivo pessoal.

No trabalho intitulado *Itan: A Criação do Aye* (Figura 7), os estudantes Brenda Amaducci, Felipe Queiroz e Gustavo Lima, do 9º ano A, contaram a história da origem da Terra (*Aye*), utilizando uma versão a partir dos mitos e das religiões africanas. Adotando também *splash page*, desenharam as divindades de povos africanos e suas realizações no processo de formação do mundo. SANTOS (2014), analisando o uso das histórias em quadrinhos na questão étnico-racial, salienta a importância das obras que promovam o respeito ao espaço dos povos afro-brasileiros, bem como permitam a divulgação da sua cultura para um público mais amplo. Essa possibilidade fica evidente, pois a elaboração das histórias por parte dos alunos permite que estes manifestem suas ideias, valores, crenças e conhecimentos.



Figura 7 - Borá

Fonte: Autores AMADUCCI, B; QUEIROZ, F; LIMA, G. (2019). Arquivo pessoal.

Como se pôde observar, os resultados foram os mais variados possíveis, com abordagens que foram da descrição de paisagens, formação territorial, cartografia, meio ambiente, valores culturais e religiosos, assuntos fundamentais para o ensino da Geografia e que precisam ser internalizados pelos estudantes. O uso das HQs contribuiu muito para a compreensão do conteúdo por parte deles, além de possibilitar-lhes, a observação e sistematização de ideias, reflexivas ou não, de modo a contribuir para a livre expressão e para a demonstração de habilidades inerentes ao ensino de Geografia. “Esse é, sem dúvida, um campo imenso propício à exploração” (FAGUNDES; SILVA; SILVA, 2017, p. 189).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado relata a experiência vivida ao trabalhar com História em Quadrinhos em sala de aula, não foi possível trazer todas as HQs produzidas, nem expor aqui, sequer uma história completa. Apenas recortes, ainda assim com a esperança de incentivar colegas de trabalho a também utilizarem essa metodologia, que não é inovadora, mas é estimulante. Isto é possível, porque se pode afirmar que os resultados obtidos, através do uso das HQs como ferramenta de ensino-aprendizagem, nesta experiência, mostraram-se bastante eficazes.

O objetivo do projeto foi, sem dúvida, alcançado, pois a variedade de assuntos abordados, a beleza dos trabalhos finais, a receptividade em relação à proposta

demostrada durante a realização da atividade, principalmente devido à empolgação e ao envolvimento por parte dos alunos, a possibilidade de criação permitindo a livre expressão e sistematização das ideias dos estudantes, foram algumas das contribuições que o uso dessa metodologia como prática pedagógica possibilitou.

O professor precisa inovar em relação às metodologias e no caso das HQs, pode-se partir da análise de histórias prontas disponíveis ou através de produções da própria turma, como nesse projeto. Cada um pode fazer do seu jeito, no entanto, trabalhá-las em sala de aula exige planejamento, conhecimento e criatividade. Cabe ao docente, selecionar assuntos atraentes, como já foi dito, sem fugir do conteúdo programático, propor novas ferramentas para o ensino de maneira que seus estudantes engajem-se na proposta, adquirindo conhecimentos, autonomia e senso crítico.

REFERÊNCIAS

BARROSO, D. BNCC Geografia. **Base Nacional Curricular Comum – Material para o Professor**. p. 12-16. Editora Moderna. Disponível em: <https://web.moderna.com.br/documents/3901628/0/BNCC+-+Material+para+o+profess or/01f4c4f9-7774-4e0d-bedb-565635b3294c>. Acessado em 25 mai. 2020.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARDOSO, A. *Inaiá* – A primeira heroína universal dos quadrinhos. *In*. XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador: 2002. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP16CARDOSO.pdf>. Acesso em 08 abr. 2020.

_________, A. **As Aventuras de Nhô-Quim & Zé Caipora:** os primeiros quadrinhos brasileiros 1869-1883, Brasília: 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Sergio/Downloads/000979974_As_Aventuras_de_Nho_Quim_e_Ze_Caipora.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

CAVALCANTI, L. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3.ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____________, L. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais; Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 02 ago. 2019.

DEFUNE, G**.** Relato de uma experiência de história em quadrinhos no ensino da Geografia. **Boletim de Geografia**. Maringá: v. 28, n. 1, p. 157-169, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/8628/6105>. Acesso em: 02 abr. 2020.

FAGUNDES, G; SILVA, R; SILVA, R. O gênero história em quadrinhos (HQ) como ferramenta no processo de ensino – aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. **Revista Digital FAPAM**, Para de Minas: v. 8, n. 8, p. 178-192, dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Sergio/Downloads/165-Texto%20do%20artigo-507-1-10-20171204.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

KAERCHER, N. A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LIMA, L; FLORES, J; AZEVEDO, C. O ensino de arte e as histórias em quadrinhos (HQ): a arte sequencial e o desenvolvimento gráfico. **Palindromo**, n. 14, ago/dez 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/6779/4871>. Acesso em 30 mar. 2020.

MELO, K; MEDEIROS, A; SILVA, A. Uma Linguagem Alternativa no Ensino Escolar: as histórias em quadrinhos na mediação do ensino e aprendizagem da geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia-GO v. 7, n. 1 p.260-283 Abril/2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/18965/13919>. Acesso em: 27 mai. 2020.

NEVES, P; RUBIRA, F. Histórias em quadrinhos na Geografia escolar. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 21, n.3, p. 118 - 129. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26546/pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

NUNES, E; SILVA. R; MOURA, C. Usos dos quadrinhos em Escolas públicas: um olhar pedagógico e um universo cartunizado. **Revista HISTEDBR** *On-line*, Campinas: nº 64, p. 231-250, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641939/9437>. Acesso em: 02 abr. 2020.

NUNES, R. Por uma Cartografia Fantástica – As representações do "não mundano". **GeoPuc**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 64-81, jan-jun. 2016. Disponível em: <http://geopuc.geo.puc-rio.br/media/v9n16a4.pdf>. Acessado em: 25 mar. 2020.

PESSOA, A. **Quadrinhos na educação: uma proposta didática na educação básica**, 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Unesp, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/100272/pessoa_ar_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 abr.2020.

RAMA, A. Os quadrinhos no ensino de Geografia. In: RAMA, A; VERGEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2018.

SANTOS, R. Aplicações da História em Quadrinhos. **Comunicação & Educação**, São Paulo: p. 46 a 51, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36995/39717>. Acesso em: 31 mar. 2020.

__________. R; W. VERGUEIRO. Histórias em Quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **Eccos – Revista Científica**. São Paulo: n 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523347006>. Acesso em: 31 mar. 2020.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A; VERGEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2018.

VILELA, T. Os quadrinhos no ensino de História. In: RAMA, A; VERGEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2018.

XAVIER, G. Histórias em Quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. **Darandina revisteletrônica**, Programa de pós graduação em letras estudos literário – UFJF Vol. 10 – N 2. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2018/01/Artigo-Glayci-Xavier.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

CAPÍTULO 13

SATISFAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ALTAMIRA-PA

Data de aceite: 21/06/2021

Jakson José Gomes de Oliveira
http://lattes.cnpq.br/2931232663247149

Ana Lúcia Almeida de Oliveira
http://lattes.cnpq.br/7524422187415745

José Luis Speroni
https://ar.linkedin.com/in/jose-luis-speroni-82854119b

RESUMO: Neste estudo evidenciamos os resultados de uma pesquisa[1] que teve como problema: Qual a percepção dos professores da Educação Básica da Região da Transamazônica e Xingu sobre a Política de Formação de Professores no Brasil? E o objetivo geral: Analisar a percepção desses educadores acerca da Política de Formação de Professores no Brasil, cujo resultado evidenciamos a partir do objetivo específico: Conhecer a satisfação dos professores da Educação Básica sobre a sua profissão. Quanto à metodologia, é de abordagem hermenêutica, com orientação Dialética. Utilizamos como instrumentos para a produção de informações o questionário, com questões abertas e fechadas, e a entrevista semiestruturada. Quanto ao método de análise das informações geradas, trouxe por base a hermenêutica-dialética de Minayo (2014). Os resultados obtidos nos permitem afirmar que as hipóteses levantadas foram confirmadas em sua totalidade, bem como, os objetivos deste estudo foram alcançados. Os entrevistados percebem a política de formação de professores como excludentes. Os estudos apontam ainda que o Governo brasileiro não oferece condições para os professores da educação básica cursarem formação continuada. Podemos concluir que, a maioria dos participantes estão insatisfeitos com relação à possibilidade de formação continuada e com a questão salarial. Quando nos referimos à satisfação em relação ao ambiente de trabalho e colaborações, a maioria dos entrevistados encontra-se satisfeitos.

PALAVRAS - CHAVE: Representação Social. Percepção. Formação de professores.

SATISFACTION OF TEACHING WORK: PERCEPTION OF BASIC EDUCATION TEACHERS IN ALTAMIRA-PA

ABSTRACT: In this study, we highlight the results of a research that had the problem: What is the perception of Basic Education teachers in the Transamazônica and Xingu Region about the Teacher Education Policy in Brazil? And the general objective: To analyze the perception of these educators about the Teacher Training Politics in Brazil, whose result we show from the specific objective: To know the satisfaction of Basic Education teachers about their profession. As for the methodology, it has a hermeneutic approach, with a dialectical orientation. We used the questionnaire, with open and closed questions, and the semi-structured interview as instruments for the production of information. As for the method of analyzing the information

1 Estudo desenvolvido no curso de Doutorado em Psicologia Social da Universidad Kennedy - AR.

generated, it was based on Minayo's hermeneutics-dialectic (2014). The results obtained allow us to state that the hypotheses raised were confirmed in their entirety, as well as, the objectives of this study were achieved. Respondents perceive the policy of teacher education as excluding. The studies also point out that the Brazilian Government does not offer conditions for basic education teachers to attend continuing education. We can conclude that most of the participants are dissatisfied with the possibility of continuing education and with the salary issue. When it comes to satisfaction with the work environment and collaborations, most respondents are satisfied.
KEYWORDS: Social Representation. Perception. Teacher training.

INTRODUÇÃO

As pesquisas utilizando a Teoria das Representações Sociais vêm sendo realizadas juntamente com os estudos sobre: educação, política e formação de docente no Brasil. Essa teoria apresenta uma intensa e diversificada variedade de temas. Em pesquisa recente podemos encontrar 27 (vinte e sete) Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado em programas brasileiros, todavia, essa diversidade de trabalhos de pós-graduação aponta a necessidade de ampliação desses estudos, bem como justifica a possibilidade de articulação entre estudos das Representações Sociais e Formação Docente.

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici, ele apontava uma encruzilhada entre a Psicologia e a Sociologia, uma vez que para ele precisava romper com o paradigma cognitivista.

> A Teoria das Representações Sociais, assim nomeada por Moscovici, em sua obra de 1961/1976, La Psycanalyse, son image et son public, tem origem na concepção de "representação coletiva" de Durkheim e pretende, a um só tempo, fornecer fundamentos teórico-metodológicos à Psicossociologia, verve colocada entre a Psicologia e a Sociologia, e ultrapassar a abordagem cognitivista que caracteriza a Psicologia Social americana. (Soares, 2007, p. 56).

A Teoria das Representações é estruturada por Moscovici a partir da concepção de Representação Coletiva de Durkheim, na qual o autor propõe os estudos das representações diferentemente de Durkheim, haja vista que as representações presentes na nossa sociedade atual, político, científico e humano, na concepção de Moscovici,

> As representações em que estou interessado não são as das sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas mais remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse imutáveis. E sua importância continua crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores [...] a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (MOSCOVICI, 1984, p. 18-19).

Podemos perceber que a estrutura da Teoria das Representações Sociais poderia ser como um instrumento teórico-metodológico que se pode penetrar na vida cotidiana

e tornar-se parte desta realidade levando o senso comum ao científico, para tanto, foi composta de duas partes mais gerais: a objetivação e a ancoragem, sofrendo cada uma delas três subdivisões como aponta Soares (2007).

> A objetivação, processo que conduz à criação do conceito, sendo este concebido como uma realidade independente, não obstante gerada pelo sujeito a partir do objeto percebido, tornando-os intercambiáveis, exerce a função de acoplar as palavras às coisas, é constituída de as fases da construção seletiva, da esquematização estruturante ou núcleo figurativo e da naturalização. A primeira, como o próprio nome já indica, viabilizaria, lançando mão de critérios culturais e/ ou normativos, a captação dos elementos informativos, extraídos dos meios de comunicação de massa, mantendo a coerência com o sistema de valores do grupo em que se acha inserido, visando elaborar uma espécie de referencial teórico-científico. A segunda constituiria o núcleo central em torno do qual gravitaria toda representação, fornecendo a esta a significação e a organização devida. A terceira traduz a materialização e a espacialização das entidades conceituais. (SOARES, 2007, p. 57)

Quanto à ancoragem segundo Soares (2007):

> As três fases da ancoragem, por sua vez, entendida esta como processo de solidificação da objetivação, que visa assegurar a adoção do novo, interpretar a realidade e orientar comportamentos, são: atribuição do sentido, instrumentalização do saber e enraizamento do sistema do pensamento. Na primeira fase, ocorre a aplicação dos moldes culturais à representação do novo a partir do já conhecido. A segunda fase torna a estrutura imageante da representação uma teoria da referência para a compreensão do mundo. Aqui, a relação indivíduo e meio ambiente é mediatizada pelas interpretações do novo, convertido em instrumento útil na compreensão do mundo. Na terceira e última fase, processa a inscrição do novo, mediante a classificação, a comparação e a categorização, no seio do saber já existente que, por sua vez, produziu a representação. (SOARES, 2007, p. 57)

A objetivação é o processo que conduz a criação do conceito lançando mão de critérios culturais e sociais, o que conduziria o processo à efetivação de uma teoria que seja capaz de materializar conceitos elaborados a partir de uma representação social.

A ancoragem é percebida como a solidificação da objetivação ao apresentar o novo a partir da interpretação da realidade já conhecida, estrutura a imagem da representação de uma teoria de compreensão de mundo, processa a inserção do novo, classifica, compara e categoriza no saber existente o saber que se produziu com a participação das representações.

Moscovici (1984) discute nesta teoria, como a ciência vira senso comum e como a ciência penetra em contextos sociais daqueles que a produziram. Ele utiliza uma análise do saber psicanalítico e psicossocial para formular o conhecimento a partir do contexto social por meio das representações.

Os estudos das Representações Sociais podem estar presentes em diferentes áreas do conhecimento, haja vista evidenciarem-se nas relações sociais, principalmente

no que toca às ações da sociologia e psicologia, conforme observamos na concepção de Pupko (2014, p 54.) "la noción de representación social está em la intersección entre lo psicológico y lo social", ao tratar da relação diária dos sujeitos sociais, dentre estes os sujeitos da educação, ou seja, os profissionais da educação (professores, especialista, pedagogos, dentre outros).

As circunstâncias que as temáticas são discutidas no contexto social faz parte de uma gama de conhecimento outrora tomada como posicionamento ou tomada de opinião. Nas representações sociais esta noção de posicionamento é colocada de forma estruturada que visa entender a representações ou percepções dos sujeitos sobre um determinado assunto abordado. Sendo assim, as percepções são as representações de um grupo de indivíduos sobre um tema específico e estruturado em conhecimento científico.

Para Hass e Jodelet (1999) quando falamos de conhecimento, estamos abordando aspectos complementares do pensamento social, pois estruturamos um conhecimento outrora inconsciente (do cotidiano) em pensamentos constituídos em produtos do processo social do conhecimento que em algum momento foi empírico e agora é científico.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral: Analisar a percepção (enquanto representação social) dos professores da Educação Básica da Região da Transamazônica e Xingu sobre a Política de Formação de Professores no Brasil e, em específico, conhecer a percepção da satisfação dos professores da Educação Básica sobre a sua profissão.

Quanto à metodologia, é de abordagem hermenêutica, com orientação Dialética. Utilizamos como instrumentos para a produção de informações, o questionário, com questões abertas e fechadas, e a entrevista semiestruturada. Quanto ao método de análise das informações geradas, tem por base a hermenêutica-dialética de Minayo (2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Spector (2003, p. 221), a satisfação no trabalho é uma variável de atitude que pode mostrar como as pessoas se sentem em relação ao seu trabalho, seja em sua totalidade, seja em relação a alguns de seus aspectos, "É o quanto as pessoas gostam do trabalho delas".

Foi indagada aos entrevistados sobre qual a percepção de satisfação quanto a sua formação. Obtivemos os seguintes dados: Com relação a minha formação, somente 4% dos professores estão totalmente insatisfeitos, seguido por muito insatisfeito 4%, sendo que insatisfeito encontramos um percentual de 8%, indiferente 4%. Contudo, a maioria, ou seja, 54% encontram-se satisfeito, ou seja, segundo Spector (2003), gostam do trabalho que fazem, todavia, somente 10% estão muito satisfeitos, e 16% dos participantes encontram-se totalmente satisfeito.

Com a possibilidade de formação continuada, os índices não são tão satisfatórios, uma vez vista que, 10% estão totalmente insatisfeitos, muito insatisfeito 6%, mas, 36%

estão insatisfeitos, indiferente 20%, satisfeito 24% e muito satisfeito 4%. Cabe destacar que nenhum dos entrevistados está totalmente satisfeito com relação à possibilidade de formação continuada (0%).

No que diz respeito à satisfação com o ambiente de trabalho, podemos observar que em relação ao espírito de colaboração entre eles, encontramos: Totalmente insatisfeito 2%, muito insatisfeito 4%, insatisfeito 6%, indiferente 12%. O índice de satisfação entre os colegas de trabalho (formação) é bastante satisfatório com 54% dos participantes satisfeitos, 14% muito satisfeito%, e 8% totalmente satisfeito.

A relação entre os professores busca incentivar a relação interpessoal e a colaboração nas tarefas, a fim de facilitar o fluxo de trabalho, melhorando, consequentemente, a relação entre os servidores que, por sua vez, pode ser um dos motivos de satisfação com a colaboração entre os colegas de trabalho.

Com o grau de interesse em relação às suas tarefas, constatamos: Insatisfeito 12%, indiferente 18%, satisfeito 54%, muito satisfeito 14%, totalmente satisfeito 2%.

Apesar de os dados apresentarem mais de 54% satisfeitos, com o grau de interesse nas tarefas, de acordo com a pesquisa aberta, professores têm levantado questionamentos em relação à quantidade de trabalho (inclusive tendo que levar para casa), uma alta demanda de atividade. Fato esse que solicita um maior investimento com relação à implantação de jornada de trabalho para atividades pedagógicas remuneradas e investimentos em políticas de gestão e processos e valorização profissional.

No que concerne às preocupações exigidas pelo seu trabalho, identificamos: Insatisfeito 24%, indiferente 22%, satisfeito 46%, muito satisfeito 4%, totalmente satisfeito 4%.

Com a oportunidade de fazer o tipo de trabalho que fazem: 4% encontram-se muito insatisfeito, insatisfeito 8%, indiferente 24%, satisfeito 58%, muito satisfeito 2%, totalmente satisfeito 4%.

Podemos verificar ainda, conforme os dados, que apesar das dificuldades quanto à profissão docente, 58% dos professores encontram-se satisfeito com a oportunidade de fazer o trabalho em sala de aula, seja pela possibilidade em ajudar no crescimento pessoal do aluno, ou pelo fato de estar em uma profissão que, apesar de não valorizada, ainda proporciona alguma esperança da possibilidade em construir uma sociedade mais justa.

Em relação à satisfação sobre salário do Professor da Educação Básica, observamos que o salário comparado ao custo de vida, 22% dos professores estão totalmente insatisfeitos, 20% muito insatisfeito, 44% insatisfeitos e, ainda, 6% estão indiferentes, somente 4% estão satisfeitos. Encontramos também 2% muito satisfeito, e 2% dos entrevistados totalmente satisfeito, o que demostra que salário recebido pelos professores não satisfaz suas necessidades se comparadas ao custo de vida na Região da Transamazônica e Xingu, haja vista os itens da cesta básica, por exemplo, estarem mais caros do que em várias outras regiões do país.

Quanto a seus salários comparados às suas capacidades (qualificações) profissionais, detectamos que: 8% são totalmente insatisfeitos, 8% muito insatisfeito, 40% insatisfeitos, 22% indiferentes, 20% satisfeitos, 2% muito satisfeito.

No que se refere a seus salários comparados a carga horária trabalhada: Totalmente insatisfeito 8%, muito insatisfeito 6%, insatisfeito 48%, indiferente 10%, satisfeito 28%.

Segundo Oliveira Et al. (2006, p. 82), "partindo do contrato de trabalho, o trabalhador despende energia para produzir em força de uma remuneração pelo trabalho, com a qual reproduz sua energia: o salário", o que nos conduz a apreensão que o salário e os benefícios são os meios usados pelos professores para conseguir seus bens fundamentais, satisfazendo assim, suas necessidades. Todavia, esse salário não alcança uma remuneração que atenda, de maneira totalmente satisfatória, as necessidades desse profissional, podendo causar um grau elevado de insatisfação.

Em relação à satisfação com o apoio recebido para o trabalho docente, apresentamos quanto ao apoio dos pais/responsáveis dos alunos: 18% estão totalmente insatisfeitos, o que demostra a falta de participação dos pais no acompanhamento da vida escolar do aluno, muito insatisfeito 8%, insatisfeito 44%, indiferente 18%, satisfeito 12%.

No que se refere ao apoio recebido da Secretaria de Educação para realização de seus trabalhos: Totalmente insatisfeito 6%, muito insatisfeito 4%, insatisfeito 26%, indiferente 24%, satisfeito 30%, muito satisfeito 4%, totalmente satisfeito 6%.

Quanto ao suporte recebido da Direção da Escola para realizar meu trabalho: Totalmente insatisfeito 2%, muito insatisfeito 4%, insatisfeito 10%, indiferente 12%, satisfeito 44%, muito satisfeito 16%, totalmente satisfeito 12%. O que demostra apoio recebido conforme a satisfação de 44% dos professores.

Com o apoio recebido da Coordenação Escolar para desempenhar suas atividades pedagógicas: Insatisfeito 12%, indiferente 10%, satisfeito 50%, muito satisfeito 18%, totalmente satisfeito 10%. O apoio recebido pela coordenação escolar revela que 50% dos entrevistados estão satisfeitos o que corrobora para melhoria do processo ensino aprendizagem.

O eixo temático Percepção da Satisfação Docente dos Professores da Educação Básica em Altamira/PA foi apresentado a partir da compreensão de percepção enquanto representação social e satisfação docente conforme apresenta Spector (2003) e Siqueira (2008), por entendermos que a satisfação é compreendida como o quanto as pessoas gostam do trabalho delas, neste caso, o quanto os professores gostam de seu trabalho, a partir de variáveis como salário, cooperação, dentre outras.

Observamos ainda que, na fase da profissionalização docente, ainda permanece por se fazer no sentido que Tardif (2013) e Tello (2011) propõem uma formação sólida, com professores valorizados, mas o que observamos foi que maioria dos professores é contratada e necessita para manter seus contratos estarem vinculados a agentes políticos, o que nos faz lembrar a fase do ofício da docência, por serem dedicados mais aos desejos

dos agentes políticos que a finalidade da educação, propriamente dita – uma vocação ao vínculo e não à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreendermos a percepção dos professores sobre a política educacional; conhecermos as contribuições das Representações Sociais para a elaboração de políticas de formação, haja vista ser a representação de um grupo a demonstração de seus anseios e necessidades quanto à formação.

De acordo com Minayo (2014) as Representações Sociais significa reprodução de uma percepção, que podem definir nas ciências sociais o pensamento de um grupo e ao compreendermos a percepção dos professores sob uma determinada temática colaboramos para a afirmação desta enquanto ciência, uma vez que investigar a compreensão de uma percepção não divulgada por um determinado grupo trazemos a divulgação científica de um pensamento que representa a construção de uma realidade outrora desconhecida.

Conhecemos ainda, a satisfação dos professores da Educação Básica sobre a sua profissão, motivações, satisfação profissional quanto ao salário, ambiente de trabalho e cooperação. Conforme Spector (2003, p. 221), a satisfação no trabalho é uma variável de atitude que pode mostrar como as pessoas se sentem em relação ao seu trabalho, seja em sua totalidade, seja em relação a alguns de seus aspectos. “É o quanto as pessoas gostam do trabalho delas”, neste estudo os dados apontam que apesar da insatisfação salarial a maioria dos participantes encontra-se satisfeita com a profissão escolhida.

Quanto à satisfação dos professores sobre o ambiente de trabalho o estudo nos permite apontar as seguintes conclusões: a maior parte dos participantes está insatisfeita com relação à possibilidade de formação continuada e com a questão salarial.

Quando nos referimos à satisfação em relação ao ambiente de trabalho e colaborações, a maioria dos entrevistados encontra-se satisfeita. Sendo assim, quando o salário não alcança uma remuneração que atenda às necessidades do trabalhador pode causar uma atitude de inversão à satisfação, visto que, a insatisfação, e que, apesar dos problemas apontados como insatisfação no trabalho docente a maior parte dos entrevistados está satisfeita com sua profissão docente, seja pela condição de trabalho, relação com os demais professores, ou com o ambiente de trabalho, haja vista em suas percepções o salário não ser o escore mais importante na escala de satisfação docente.

Identificamos também às contribuições da política de formação de professores na formação docente, uma vez que ao analisar a política de formação de professores como possibilidade de desenvolvimento docente, percebemos que ele está ligado à visão dos participantes na melhoria da qualidade da educação conforme aponta Azzi (2008) e no desenvolvimento de práticas que possam contribuir com a prática em sala de aula como afirma Tardif (2014).

Os entrevistados percebem a política de formação de professores como excludentes, visto que a ela não proporciona oportunidades de formação para todos, e, é utilizada, na maioria das vezes, como moeda de troca para manutenção de grupos hegemônicos.

O Governo não renumera o Professor de Educação Básica conforme formação em pós-graduação de Mestrado e Doutorado, fato em que podemos observar que geralmente professores com mestrado nesta região estão vinculados as universidade e professores doutores somente em universidades, sendo que dentre os entrevistados o maior nível de formação informada foi a nível de especialização. Sendo assim, os professores com maior nível de formação têm a tendência de abandonar a Educação Básica, tendo como um fator determinante a melhoria na qualidade docente e valorização profissional.

Os estudos apontam ainda que o Governo brasileiro não oferece condições para os professores da educação básica cursarem formação continuada. Os entrevistados destacaram a política como "precária", advindo da "precarização" o que tem tornado a profissão docente pouco atraente e levado os melhores profissionais a outros ramos de atividades e até mesmo a abandonar a docência conforme aponta Tardif (2013).

Diante disso, 100% dos entrevistados afirma que a Política de Formação de Professores não atende todos os professores ou ficam longe de atender com qualidade. O estudo constata que a formação continuada a nível "stricto sensu" não existe nesta região do Brasil, e que somente uma minoria, na maioria das vezes, escolhida pelos representantes da Secretaria Municipal de Educação e SEDUC/PA tem o privilégio de cursar um mestrado ou doutorado fora da região em estudo, o que torna o processo insuficiente para atender a demanda de professores, de forma que a política de formação pode contribuir para o processo de melhoria, mas ainda é insuficiente do modo que está implantada.

Por fim, acreditamos que esse estudo possa contribuir para a visibilidade da Política de Formação de Professores no Brasil, reforçando a busca de esclarecimentos para o campo da formação de professores e práticas pedagógicas, além de poder se tornar uma contribuição ao campo teórico da educação, da psicologia social e da representação social.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. **Trabalho docente:** autonomia didática e construção do saber pedagógico. In Pimenta Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo – SP: Vozes, 2008.

JODELET, Denise & HAAS, V. **Pensée et mémoire sociale.** In J.P. Pétard (Ed.), Psychologie sociale. Paris, Bréal, 1999. pp. 111-160.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, som image et son públic (1961).** Paris Presses Universitaires de France, 1976.

__________, Serge. **The phenomenon of Social Representation.** In FARR, R. e MOSCOVICI, S. (eds.) Social Representation. Cambridg, Cambridg University Press, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo-SP: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, L. T. (Et al). **Satisfação no trabalho.** Anais Jornada de Pesquisa Ulbra Santa Maria. Santa Maria, 2006.

TARDIF, Maurice**. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás.** In: Educação & Sociedade . Campinas, v.34, n. 123, p. 551- 571, abr.- jun. 2013.

TELLO, César. **Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina.** In OLIVEIRA, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (org.). Politicas Educacionais e Trabalho Docente: perspectiva comparada. Belo Horizonte – MG: Fino Traço, 2011.

PUPKO, Vera Baial. **La piel que habla, pirtcings, tatuajes y cirugías:** Práticas de modificación del cuerpo como respuesta de afrontamiento a las crisis. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Catálogos, 2014.

SOARES, Antônio Jorge. **Apontamentos para uma crítica à teoria das representações sociais.** Revista da Direito e Liberdade – Mossoró – v. 7, n. 3, p. 55 – 64 – jul/dez 2007.

SPECTOR, Paul E. **Psicologia nas organizações.** São Paulo: Saraiva, 2003.

CAPÍTULO 14

DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR EM PLENA PANDEMIA: CONCILIAÇÃO É UMA POSSÍVEL SAÍDA

Data de aceite: 21/06/2021
Data da submissão: 30/03/2021

Gualter Cres Fernandes
Faculdade Galileu
Botucatu – SP
http://lattes.cnpq.br/6703528061389336

Matheus Cres Fernandes
UNIP
Bauru – SP
http://lattes.cnpq.br/3420738960955481

RESUMO: Desde o seu surgimento até se tornar uma epidemia de nível global, a Covid-19 obrigou o sistema educacional brasileiro a se adaptar e migrar rapidamente ao método de ensino à distância (EAD), justificando o presente trabalho apresentado. A portaria de nº 544 disponibilizada pelo Ministério da Educação ofertou duas possibilidades ao ensino superior brasileiro: suspensão do ensino/aprendizagem durante o período da Pandemia que deverão ser integralmente repostas no futuro ou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, mantidos os calendários e horários regulares dos cursos. Contudo, não foi levado em consideração o exacerbado desiquilíbrio social enfrentado atualmente no Brasil, tão pouco a dificuldade territorial de acesso à internet. Mesmo diante de tais fatos, o MEC, até o presente momento, não apresentou uma solução viável para esse tipo de problema. O que na prática, está ocasionando uma desistência de alunos em massa das instituições de ensino superior. Uma solução, buscada por muitos alunos, para resolver esse problema é tentar procurar no judiciário um alento para diminuir as dificuldades econômicas também causadas pela pandemia. Assim, juízes estão concedendo –baseados no art. 317 do Código Civil - desconto entre 30 a 50 por cento da mensalidade em cursos que foram forçados a migrar para o ensino à distância durante essa crise. Esse presente resumo objetiva, para tentar frear esse tipo de problema, indicar que medidas conciliadoras sejam estimuladas para que seja possível chegar a um acordo benéfico para ambos os lados. O método utilizado é o dedutivo e a pesquisa é bibliográfica.

PALAVRAS - CHAVE: educação, Covid-19, ensino superior, conciliação.

CHALLENGES OF UNIVERSIY EDUCATION IN PANDEMICS TIME: CONCILIATION IS A POSSIBLE EXIT

ABSTRACT: Since its emergence until it became a global epidemic, Covid-19 forced the Brazilian educational system to adapt and quickly migrate to the distance learning method (EAD), justifying the present work. Ordinance No. 544 made available by the Ministry of Education offered two possibilities for Brazilian higher education: suspension of teaching / learning during the Pandemic period, which should be fully restored in the future, or the replacement of face-to-face classes with remote classes, keeping calendars and schedules regular courses. However, the exacerbated social imbalance currently faced in Brazil was not taken into account, nor was the

territorial difficulty of accessing the internet. Even in the face of such facts, the MEC, to date, has not presented a viable solution to this type of problem. What in practice, is causing a massive dropout of students from higher education institutions. One solution, sought by many students, to solve this problem is to try to look to the judiciary for encouragement to reduce the economic difficulties also caused by the pandemic. Thus, judges are "granting" - based on art. 317 of the Civil Code - a discount of between 30 and 50 percent of tuition in courses that were forced to migrate to distance learning during this crisis. This summary is intended, in an attempt to curb this type of problem, to indicate that conciliatory measures are encouraged so that it is possible to reach a beneficial agreement for both sides. The method used is the deductive and the research is bibliographic.
KEYWORDS: education, Covid-19, university education, conciliation.

1 I INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi um ano divisor de águas para o mundo inteiro. Uma pandemia que teve o seu início em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan (China) se alastrou rapidamente por todo o planeta e provocou mudanças de tais magnitudes nunca percebidas. No Brasil, por exemplo, o COVID-19 começou a alastrar-se no final de fevereiro. E já no início de março houve declarações de transmissões comunitárias e, consequentemente, o registro de sua primeira vítima.

Em abril, com o grande avanço da enfermidade, medias drásticas foram tomadas por inúmeros governos (estaduais e municipais) como isolamento/distanciamento social, *lockdown*, e uso de recursos de proteção sanitária, como máscaras e *face shield*. Assim como linhas de créditos e financiamentos para as empresas foram criados pelo governo federal para remediar os efeitos nefastos que se alastravam por toda a economia mundial e, principalmente, na brasileira. A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do auxílio emergencial foi enviada e aprovada pelo Congresso Nacional e funcionou para remediar, por ora, a queda brusca da atividade econômica. E apesar dos esforços e de uma melhor da economia em "V" no terceiro e quatro trimestres, o PIB teve uma queda recorde de 4,1% no ano de 2020.

Em dezembro de 2020, o número de mortes nos Brasil causadas pelo COVID-19 estava por volta de 191.000, sendo que segunda a rede de jornais BBC News, este número poderia ser 50% maior ocasionados por subnotificações e pelas dificuldades de entender as origens metodológicas dos dados disponibilizados pelo governo federal. Ou seja, além da pandemia, estamos enfrentando um problema sério de transparência, com forte tendência de que os números apresentados tenham sidos maquiados para esconder uma realizada muito pior do que a atual.

Nesse cenário fechamentos distanciamento social e fechamento de comércios e instituições, um dos setores mais drasticamente afetados foi o educacional. Com o fechamos de escolas desde o ensino primário até o superior para promover a tentativa de frear a propagação do vírus. Estes acontecimentos influenciaram fortemente no

desenvolvimento da continuidade dos processos de ensino-aprendizagem. As escolas e Instituições de Educação Superior (IES) fecharam suas “portas” e, frente a essa realidade, tiveram que reinventar-se por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE) – entendido como a continuidade das atividades por meios virtuais, seja com interações síncronas ou assíncronas (ARRUDA, 2020).

Diante deste contexto apresentando e pelas restrições sanitárias impostas pelas diversas esferas governamentais e pelo impedimento da continuidade das atividades presenciais nas instituições educativas, ocasionou-se um cenário totalmente inédito e inesperado para o atual momento – o (ERE). Segundo dos Santos e col. (2020), essa modalidade exigiu do corpo docente e dos gestores educacionais uma rápida tomada de decisão para continuar a efetivar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como adaptar-se à utilização das tecnologias digitais para um viés didático-pedagógico. Lamentavelmente, a desigualdade social intrínseca brasileira mostrou o seu pior lado e foi somente acentuada. Os recursos tecnológicos de acessibilidades à internet somente são usufruídos por parte da população. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), cerca 40% da população possui microcomputador com acesso à internet nos domicílios e, aproximadamente, 59% possuem smartphones com pacote de dados móveis.

No ensino superior, principalmente nas universidades públicas, a queda de renda ocasionada pela crise instaurada pela pandemia obrigou diversas instituições a promoverem políticas assistenciais aos seus estudantes para que eles possam ter condições mínimas para assistirem às aulas remotamente. Tais ajudas refletem a busca de garantia de educação e estão pautas e vários princípios constitucionais, entres eles estão o princípio da equidade, onde o Estado tem a obrigação de dar iguais condições a todos os estudantes para que possam dar continuidade ou início aos seus estudos.

2 | DIFICUDALDADES DE CONCILIAR OS ESTUDOS

O Brasil nos últimos anos está passando em uma fase crescente no aumento de alunos que estudam a distância (EAD). Como é demonstrado no gráfico abaixo.



Projeções da educação EAD

Percebe-se pelo gráfico que a curva da EAD (vermelha) tem um aumento significativo após o começo da pandemia, pois muitas pessoas que procuravam faculdades presenciais migraram para a modalidade EAD. Provavelmente se essa crescente na curva continuar as faculdades não presenciais serão maioria já no ano de 2023.

Contudo, percebemos que as pessoas que optaram por esse método de estudo têm facilidade em conciliá-la com sua vida, de utilizá-la da melhor forma, escolheram por saberem mexer nas ferramentas de estudo, poderem estudar em casa e economizarem tempo de translado.

Contudo, quando ocorreu o *lockdown* todos os alunos que estudavam do modo presencial tiveram que migrar para o EAD ou paralisarem os estudos, a grande parte das faculdades optaram em conciliar o formato à distância em quase todas as matérias e manterem somente as aulas em laboratório de cursos cujo uso desta ferramenta sejam imprescindíveis.

Alunos que nunca estudaram sem ser da forma presencial foram pegos de surpresa e acabaram tendo que se adaptarem ao novo modo de estudo, porém muitos até hoje, mais de um ano após início de pandemia, não se acostumaram ao novo meio. Muito que não conseguiram se adaptar a essa nova sistemática simplesmente desistiram do curso e optaram por aguardar o retorno das aulas presenciais.

A ansiedade está sendo um dos grandes males que a pandemia está trazendo, advindo principalmente do isolamento social- uma das medidas preventivas adotadas. O número de brasileiros com ansiedade nunca foi baixo, segundo um relatório recente da

Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 10 % dos brasileiros sofrem com esse mal, e a tendencia e de ter um exorbitante crescimento com os males causados pela pandemia.

É uma realidade do brasil, muitos alunos não têm acesso à internet e isso é demonstrado pela pesquisa feita pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) que demonstra que 57,8% têm dificuldade com a conexão da internet; 32,3% têm dificuldade por limite de dados e 39,3% têm dificuldade com a feramente. A pesquisa foi feita com quase 6 mil alunos de escolas públicas. Contudo, pode-se usá-la como base para os alunos do ensino superior.

Essas dificuldades não foram somente vistas nos alunos, também foram reconhecidas nos professores que tiveram que mudar a forma de ensino e sua rotina de trabalho. Os docentes tiveram que conciliar todo esse método novo de ensino (para a grande maioria) com suas tarefas rotineiras, e muitos sofrem até hoje com ansiedade e depressão advindo da pandemia que proporcionou um alto grau de isolamento e uma avalanche de *fake news*.

3 | DESIGUALDADES X ESTUDOS

O Ministério da Educação Brasileiro promulgou- excepcionalmente e em caráter de urgência- a portaria nº 343 de março de 2017 que indica a substituição das disciplinas presenciais por aulas mediadas por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com a finalidade de flexibilizar o ensino à distância (EAD) para o sistema de educação federal, exceto para os cursos de Medicina e para os estágios em laboratório dos demais cursos da área da saúde (algo que foi também flexibilizado por outras portarias). Para suprir essa nova demanda por tecnologia, o Ministério da Educação brasileiro a capacidade de web conferências nas universidades e institutos federais, multiplicando por três a capacidade de salas virtuais.

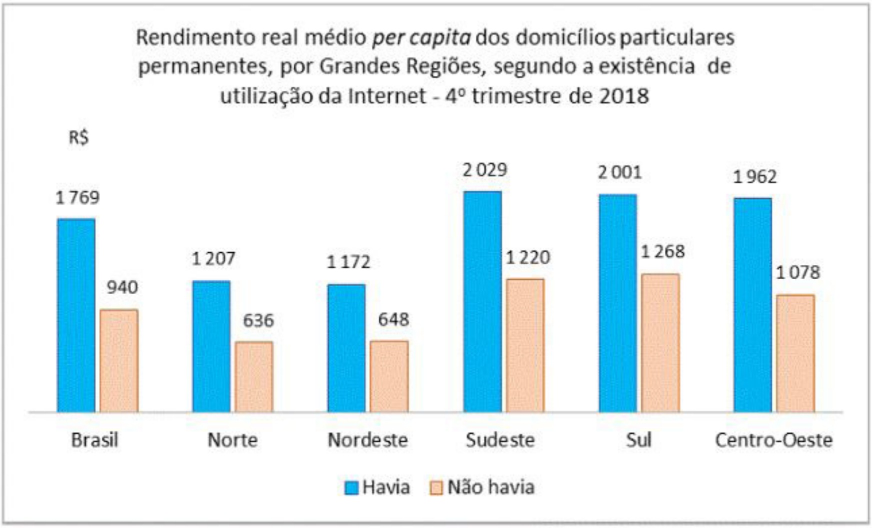
O maior desafio enfrentado pela rápida expansão do EAD causada pela pandemia é, sem dúvida, a exacerbada desigualdade social que enfrentamos. Cavalcante e col. (2020) afirmam que a falta ou a precarização de infraestrutura, de acesso à internet e de competências para a utilização das TIC pode também fragilizar o processo de ensino e aprendizagem. A inserção de novas tecnologias pressupõe enfrentar o desafio de desenvolver novas competências para as quais nem todos os discentes e docentes estão preparados.

Referente à dimensão infraestrutura, pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que um a cada 4 brasileiros não tem acesso à internet no país (exatos 20,9%) e que o rendimento médio per capita daqueles em que havia utilização da Internet era quase o dobro do rendimento dos que não utilizavam a rede. Ou seja, a desigualdade social é um fator limitante de aprendizagem.

A pesquisa também mostrou que nos 14.991 mil domicílios do País em que não havia utilização da Internet, os três motivos que mais se destacaram (84,4%) foram: falta

de interesse em acessar a Internet (34,7%), serviço de acesso à Internet era caro (25,4%) e nenhum morador sabia usar a Internet (24,3%). Em outros 7,5% das residências os moradores disseram que não havia disponibilidade de rede na área do domicílio e 4,7% deram como justificativa o alto custo do equipamento eletrônico para conexão.

O gráfico abaixo mostra a relação direta entre renda e utilização de internet. Quanto maior a renda, maior é a inclusão digital do indivíduo. Acarretando, consequentemente, uma maior inclusão acadêmica. Infelizmente, a crise causa pelo coronavírus tender a derrubar a derrubar a renda do brasileiro. Segundo uma pesquisa realizada pela Consultoria MB Associados, A distribuição de renda no país tem piorado desde 2014, no início da última recessão brasileira, mas o movimento foi intensificado pela pandemia. A MB estima que as classes D e E devem representar 57,5% dos domicílios em 2021, contra 51,9% em 2014. O que representa um aumento de mais de 10% na queda de renda.



Rendimento real médio per capita dos domicílios

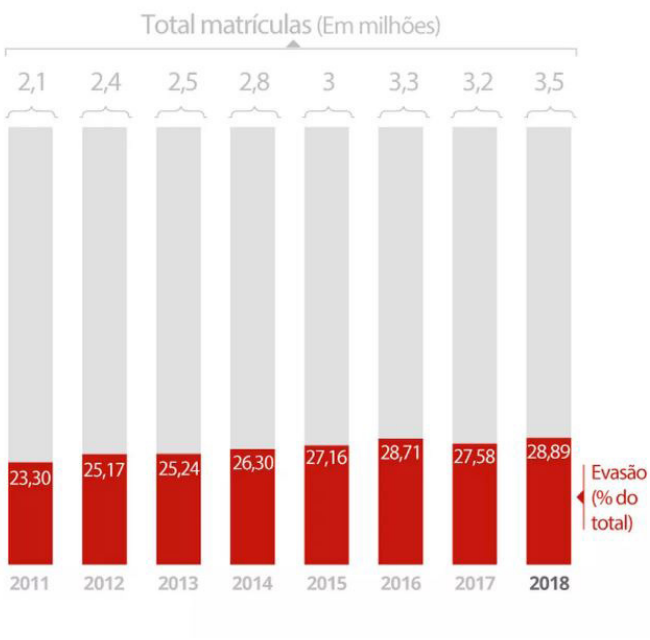
A MB calcula um aumento de 12% (11,9 milhões de pessoas) nas Classes D e E entre 2019 e 2021, ante uma redução de 2% na classe média. No período, a classe C deve ter queda de 1,36 milhão de pessoas, a classe B, queda de 723 mil e a classe A, de 590 mil.

Essa previsão leva em conta, principalmente, o fim do auxílio emergencial de R4 600,00 pago pelo governo federal e a demora do governo em anunciar ou estender o pagamento de um novo auxílio. Tudo isto somado com uma exorbitante inflação – o IGP-M encerrou 2020 com alta acumulada de 23,14% tende a dificultar o acesso à educação ou provocar uma onda de desistências de alunos no Ensino Superior. Com a alta da inflação e a queda de renda, a saída para muitos alunos é postergar o sonho de concluir a graduação.

Segundo projeções da MB de 2021, a queda de renda prevista para os próximos

anos será mais sentida nos estados do Norte e do Nordeste do país, onde se concentram 50% das classes D e E do Brasil, e apenas 18% da classe A. Acentuando ainda mais a desigualdade regional enfrentada no Brasil. Esse cenário de incertezas na economia causa pelo COVID-19 somado com a queda de rendimento e alta do desemprego devem contribuir com a abandono, evasão e queda de matrículas no ensino superior. Na rede privada de ensino, que representa quase 80% dos universitários – o impacto econômico deve ser notado diretamente nas mensalidades.

Entre 2017 e 2018, o índice de alunos que desistiram ou abandonaram a faculdade aumentou de 27,5% para 28,8%. Ainda não estão disponíveis os dados de 2019 e 2020. Contudo, o economista Rodrigo Capelato, diretor-executivo do Semesp estima que o índice chegue a 35%. O que poderia representar a desistência de 461 mil alunos nas redes particulares de ensino superior por causa da pandemia.



Censo do Ensino Superior/Inep

A consequência dessa evasão em massa seria um “apagão” da já escassa mão de obra qualificada nos anos vindouros, justamente no momento em que o país precisada de profissionais qualificados para reerguer a economia fragilizada pela pandemia.

4 | CONCILIAÇÃO É UMA POSSÍVEL SAÍDA

Uma saída, buscada por muitos alunos quando não conseguem entrar em acordo com a universidade, para resolver esse problema é tentar procurar no judiciário um alento para diminuir as dificuldades econômicas também causadas pela pandemia.

Assim, juízes estão concedendo – baseados no art. 317 do Código Civil - desconto entre 30 e 50 por cento da mensalidade em cursos que foram forçados a migrar para o ensino à distância durante essa crise. O artigo em tela nos explica que quando, por motivos imprevisíveis, sobrevier desproporção manifesta entre o valor da prestação devida e o do momento de sua execução, poderá o juiz corrigi-lo, a pedido da parte, de modo que assegure, quanto possível, o valor real da prestação. É de conhecimento de todos que a pandemia causada pelo COVID-19 se trata de um motivo imprevisível, pois nenhum Estado do planeta estava preparado para esse desafio. Também podemos concluir que a mudança de modo de ensino do presencial para a modalidade EAD costuma diminuir os custos do serviço e, em regras, as mensalidades do curso EAD costumam sem bem menores do que no presencial. Assim, se não houver uma diminuição de ofício por parte da universidade, a relação de prestação de serviço tenda a virar uma desproporção manifesta. Tendo o aluno direito de buscar o judiciário para concertar corrigir o valor da prestação.

Contudo, devido a famigerada fama do judiciário na mora de suas conclusões, podendo levar meses ou anos para concluir esse tipo de processo, esse tipo de solução não é muito recomendado para o aluno que tem pressa de resolver essa problemática e continuar a estudar o seu curso de graduação.

Para mitigar a problemática da evasão estudantil no ensino superior se sugere o uso das ferramentas de mediação e conciliação, sejam através do poder judiciário, sejam realizadas de forma particular.

Com origem na palavra latina conciliare, a conciliação significa atrair, ajudar, harmonizar. Conhecida por ser um meio alternativo de pacificação social, no qual a população busca sanar as diferenças, através de um terceiro, que costuma se chamar conciliador.

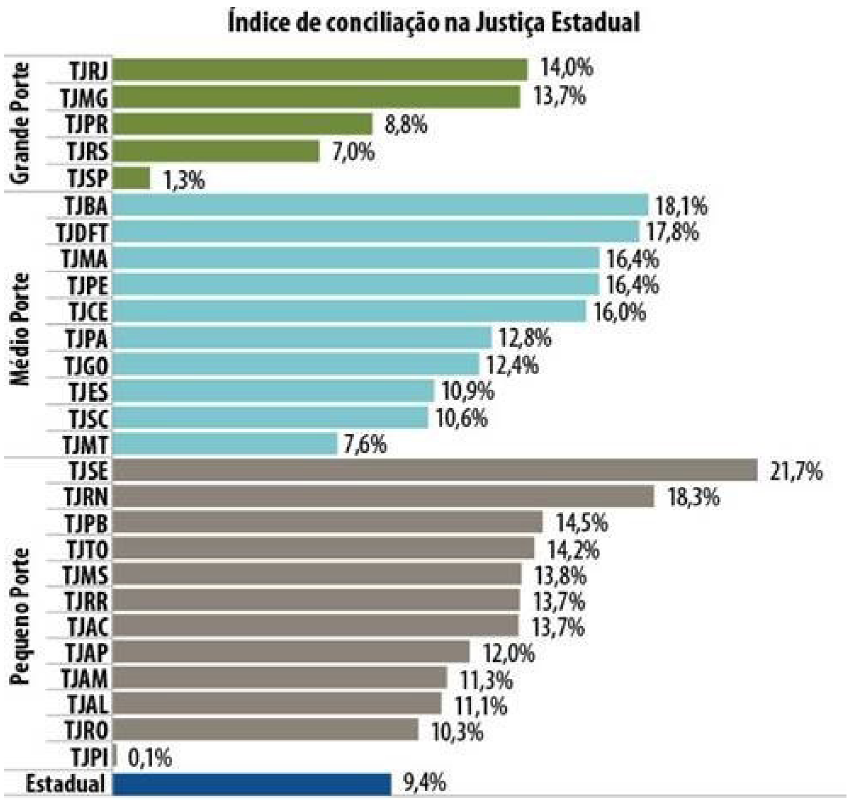
A conciliação é, pois, muito semelhante à mediação, distinguindo-se pela forma de condução do diálogo entre as partes. Já a Mediação é também uma forma de resolução de conflitos, onde um terceiro, também parcial e neutro, chamado mediador, facilita a comunicação entre as pessoas, identificando as questões conflitivas, na busca de uma composição satisfatória para as partes. A conciliação se diferencia da mediação, no sentido de buscar soluções imediatas para a demanda, ignorando os fatos que geraram o conflito38 (CACHAPUZ, 2011, p. 16).

O novo Código de Processo Civil de 2015, com o objetivo de reduzir o número de demandas processuais, previu, em seu bojo, os meios alternativos de solução de conflitos, entre eles estão a arbitragem, a conciliação e a mediação (§ 1º e § 3º do art. 3º).

Estabelecendo como dever do Estado promover, desde que possível, a solução consensual dos conflitos, a ser incentivada por todas as instituições ligadas à justiça, antes ou durante o processo. Conceituou, ainda, o papel do conciliador e do mediador e suas atribuições, prevendo, expressamente, que o juiz deverá buscar a conciliação a qualquer tempo (art. 319, inciso VII).

O uso dessas metodologias está inserindo implicitamente em todo o Novo Código Civil no uso quase obrigatório do princípio da eficiência: "Ao aplicar o ordenamento jurídico, o juiz atenderá aos fins sociais e às exigências do bem comum, resguardando e promovendo a dignidade da pessoa humana e observando a proporcionalidade, a razoabilidade, a legalidade, a publicidade e a eficiência" (art. 8º do CPC/2015).

O uso do princípio da eficiência fica mais evidente quando analisamos o índice de conciliação na Justiça Estadual. Como é possível perceber, 9,4% dos processos de conciliação e mediação foram resolvidos e desafogaram as vias tradicionais do judiciário. Resultado em economia de tempo, servidores, e consequentemente, de dinheiro.



Índice de Conciliação na Justiça Estadual

Assim, a sugestão desse trabalho é de que as universidades organizem seus próprios centros de conciliação e mediação in loco, ou seja, dentro dos próprios campi. Sendo sugerido a participação paritária entre alunos, professores e gestores. Destarte, além de inserir o estudante e ensiná-lo a tratar as lides processuais de maneira mais rápida e eficiente, as universidades terão a chance, também, de resolver os seus próprios problemas internos dentro de laboratório de conciliação. E também, quem sabe, de abrir esse espaço para lides relacionadas à comunidade local. Assim, todos ganham: os alunos, a faculdade e a comunidade local.

Podemos concluir que o uso de laboratório de conciliação criados dentro dos próprios campi universitários tenderão a dar potencialidade no princípio da eficiência e a diminuir o uso do poder judiciário e também diminuir, de maneira satisfatória, o porcentual de desistências e trancamento de matrículas causados pela pandemia.

REFERÊNCIAS

Ansiedade e depressão na pandemia: entenda o crescimento nos casos em como pedir ajuda. Hospital Santa Monica. 20 de julho de 2020. Disponível em:<https://hospitalsantamonica.com.br/ansiedade-e-depressao-na-pandemia/>. Acesso em: 25/03/2021.

ARRUDA, E. P. **"Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19". EmRede - Revista de Educação a Distância**, vol. 7, n. 1, 15 maio 2020.

BANDEIRA, Regina. **Relatório Justiça em Números traz índice de conciliação. Notícia CNJ**, Brasília, 14 de Outubro de 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/relatorio-justica-em-numeros-traz-indice-de-conciliacao-pela-1-vez/>. Acesso em: 25/03/2021

BIERNATH, André. **Mortes por covid-19 no Brasil estão 50% acima do que apontam dados oficiais, calculam especialistas**. **BBC News Brasil**, São Paulo, 30 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55481551>. Acesso em: 25/03/2021.

CACHAPUZ, Rozane da Rosa. **Mediação nos conflitos & Direito de família**. 1ª ed. Em 2003. 4ª reimpr. Curitiba: Juruá, 2011.

DOS SANTOS, GUILHERME. **Educação Superior: Reflexões a partir do advento da pandemia da covid-19.** Boletim de Conjuntura, Boa Vista, Volume 4, nº10, p. 108-114, 2020. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Santos_et_al . Acesso em: 25/03/2021.

DIAS, Renato Duro. **Educação jurídica brasileira em tempos de pandemia**. Revista pedagógica universitária y didáctica del derecho, 2020. Disponível em: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RPUD/article/download/57762/61373/>. Acesso em: 16 set. 2020.

Em 2023 as instituições privadas terão mais alunos no ensino a distância que no presencial, indica pesquisa da ABMES. ESAB. 26 de maio de 2018. Disponível em:<https://esab.edu.br/em-2023-as-instituicoes-privadas-terao-mais-alunos-no-ensino-a-distancia-que-no-presencial-indica-pesquisa-da-abmes/>. Acesso em: 25/03/2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: . Acesso em: 24/09/2020.

MARTINS, MÁRCIA CRISTINA; CACHAPUZ, ROZANE DA ROSA. **Da efetividade e celeridade do processo civil no brasil através dos meios consensuais de resolução de conflitos: conciliação e mediação**. Revista do instituto de direito constitucional e cidadania, Londrina, v. 3, n. 2, p. 218-240, jul/dez. 2018. Disponível em: https://faculdadeslondrina.com.br/ojs/index.php/revistaidcc/article/view/29. Acesso em: 25/03/2021.

Primeiro caso de covid-19 no Brasil completa um ano. Agência Brasil, Brasília, 26 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano#:~:text=O%20Brasil%20identificou%20a%20primeira,a%20primeira%20morte%20pela%20doen%C3%A7a.>. Acesso em: 25/03/2021.

OKUMURA, Renata. **Durante pandemia, 67% dos alunos têm dificuldade para organizar estudos online**. Do Estadão Conteúdo. 30 de outubro de 2020. Disponível em:< https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/10/30/durante-a-pandemia-67-dos-alunos-tem-dificuldade-para-organizar-estudos-online.htm#:~:text=Para%2082%2C6%25%20dos%20alunos,estão%20dando%20conta%20de%20estudar.&text=Tentar%20organizar%20minha%20rotina%20de,não%20dispersar%2-0durante%20as%20atividades.>. Acesso em: 25/03/2021.

OLIVEIRA, Elida. **Nº de alunos que abandonam faculdade deve subir após a pandemia, e setores poderão enfrentar falta de mão de obra. G1**. 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/13/no-de-alunos-que-abandonam-faculdade-deve-subir-apos-a-pandemia-e-setores-poderao-enfrentar-falta-de-mao-de-obra.ghtml>. Acesso em: 25/03/2021.

PNAD Contínua TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país. Agência IBGE Notícias, 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 25/03/2021

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação superior em tempos de pandemia: direito temporário aplicável e seu alcance**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, 27 set. 2020. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/6526>. Acesso em: 16 set. 2020.

TUON, Ligia. **Forte expansão das classes D e E deve marcar pós-pandemia no Brasil.** Exame. 02 de setembro de 2020. Disponível em: <https://exame.com/economia/forte-expansao-das-classes-d-e-e-deve-marcar-pos-pandemia-no-brasil/>. Acesso em: 25/03/2021.

CAPÍTULO 15

A MONITORIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM LETRAS/ ESPANHOL

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 30/03/2021

Amanda dos Santos Almeida
Secretaria de Educação do Distrito Federal
https://orcid.org/0000-0002-4957-3411

Simone Braz Ferreira Gontijo
Instituto Federal de Brasília
https://orcid.org/0000-0002-8245-3841

RESUMO: O artigo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada no Instituto Federal, com os estudantes monitores em disciplinas do curso de Licenciatura em Letras/ Espanhol. O objetivo da pesquisa foi identificar às contribuições da monitoria para a formação docente dos estudantes. Para coleta dos dados foi aplicado um questionário com onze questões abertas aos licenciandos que desenvolveram atividades de monitoria. Dos monitores convidados 64% responderam ao instrumento. Os dados apontam que, na percepção dos monitores, as atividades de monitoria contribuem para a formação docente, pois essa é uma oportunidade de aperfeiçoamento, estudo e, em especial, um momento no qual se estabelece uma relação com os demais estudantes num papel diferenciado, de mediador do conhecimento. Foram apontados como principais motivadores para o trabalho como monitor o cumprimento das horas de atividades complementares (exigência das diretrizes curriculares para o curso de licenciatura); a bolsa-auxílio; a oportunidade de exercício de atividades de docência; melhoria dos conhecimentos da disciplina, dentre outros. Dentre as dificuldades apontadas estão o domínio didático para o ensino de línguas; o relacionamento interpessoal; insegurança; conciliar o tempo de estudo para as disciplinas em curso no semestre e o atendimento na monitoria; e falta de domínio do conteúdo. Além disso, os monitores avaliam que contribuíram positivamente para a formação dos demais estudantes, em especial pela disposição e disponibilidade para auxiliar sempre que procurados. Conclui-se que a monitoria deve ser incentivada em curso de formação de professores, bem como outros programas que envolvam atividades relativas à docência, pesquisa e extensão.

PALAVRAS - CHAVE: Monitoria. Formação Docente. Currículo.

THE MONITORSHIP IN THE TEACHING FORMATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN LETRAS/SPANISH

ABSTRACT: This article aims to present the results of the research conducted at the Federal Institute of Brasilia, Taguatinga Centro campus, with the students who are monitors in the subjects of the degree in Spanish as a second language. The objective of the research was to identify the contributions of the monitorship to the students teaching education. To collect data, a questionnaire with eleven open questions was applied to the undergraduate students who developed monitoring activities. Of the invited monitors, 64% answered the questionnaire. The

data show that, in the perception of the monitors, the monitoring activities contribute to teacher education, because this is an opportunity for improvement, study and, especially, a moment in which a relationship is established with other students in a differentiated role, as a mediator of knowledge. The main motivators for working as a monitor were the compliance with the hours of complementary activities (required by the curricular guidelines for the undergraduate course); the grant-aid; the opportunity to carry out teaching activities; improvement of knowledge of the subject, among others. Among the difficulties pointed out are the didactic domain for language teaching; interpersonal relationships; insecurity; reconciling study time for the subjects being taught during the semester and the attendance at the monitorship; and lack of mastery of the content. In addition, the monitors believe that they have made a positive contribution to the education of other students, especially through their willingness and availability to help whenever they are asked. We conclude that the monitorship should be encouraged in teacher training courses, as well as other programs that involve activities related to teaching, research and extension.
KEYWORDS: Monitorship. Teacher Training. Curriculum.

INTRODUÇÃO

A monitoria é uma atividade que tem com objetivo integrar os estudantes de graduação com a sua área de formação, estabelecendo o fortalecimento entre a teoria adquirida em sala de aula e a prática, além de promover a integração e troca de conhecimentos entre os monitores e os professores orientadores.

A monitoria no ensino superior pode representar mais que cumprir requisitos para obtenção de um título, pois na formação de professores os objetivos podem ir além, uma vez que os estudantes têm a oportunidade de aperfeiçoarem métodos e didáticas em sua trajetória na graduação concomitantemente com a sua formação. Schneider (2006) afirma que “o trabalho de monitoria pretende contribuir com o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliar os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento” (p. 65).

O Instituto Federal pesquisado mantém o programa de monitoria, como dispõe no Art. 199, do seu Regimento Geral, além de estabelecer as competências dos monitores acerca das suas atividades metodológicas.

> Os campi do IFB poderão manter a função de monitoria, para a qual serão escolhidos alunos dos cursos técnicos de nível médio e de graduação que, no âmbito de determinadas disciplinas já cursadas, demonstrem capacidade para o desempenho das atividades previstas no § 2º deste artigo. [...]
>
> §2º. Compete aos Monitores: I - auxiliar os professores em tarefas passíveis de serem executadas por estudantes que já tenham cursado as respectivas disciplinas a serem monitoradas; II - auxiliar os alunos, orientando-os em trabalhos de laboratório, de biblioteca, de campo e outros compatíveis com o seu nível de conhecimento e experiência; III - assegurar maior relacionamento entre o professor e os alunos, visando ao constante ajustamento de execução dos programas (BRASIL, 2012).

Tendo como referência as competências listadas no §2º foi realizado um estudo com os estudantes do curso de licenciatura em Letras/Espanhol ofertada no campus Taguatinga Centro com o objetivo de identificar a percepção dos monitores acerca da contribuição do programa de monitoria para a formação docente.

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada junto aos monitores do curso de licenciatura em Letras Espanhol acerca da percepção quanto às contribuições do programa monitoria para a formação docente.

MONITORIA E FORMAÇÃO DOCENTE

A monitoria é entendida como um instrumento de conciliação entre a teoria vivenciada em sala de aula e a prática adquirida com a experiência. O período dedicado à monitoria, igualmente ao estágio supervisionado, é o momento que o aluno pode rever possíveis falhas antes de levá-las para a vida profissional. Assim, a monitoria é considerada um instrumento de melhoria profissional, pois estabelece novos conceitos e definições para o aluno monitor a respeito da área profissional pretendida:

> Atualmente os programas de monitoria têm se firmado no ensino universitário como uma possibilidade de aprendizagem e de prática didático-pedagógico que contribui para a formação do discente do ensino superior, possibilitando ao estudante desenvolver atividades ligadas a área de conhecimento de seu curso (NASCIMENTO, SILVA, & SOUZA, 2010).

Para os alunos de Letras/Espanhol, o trabalho da monitoria se mostra como uma possibilidade de inserção na docência contribuindo para o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 estabelece a função de monitor dos estudantes de graduação.

> Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos (BRASIL, 1996, Art. 84).

As atividades de monitoria no IF são organizadas conforme as especificidades e orientações do professor da disciplina, tendo o monitor que cumprir, obrigatoriamente, 12 horas semanais de atividades, não ultrapassando 4 horas diárias, distribuídas sem prejuízo de suas atividades escolares regulares.

Os monitores devem demonstrar capacidade para auxiliar os estudantes em relação à disciplina e, nessa perspectiva, acredita-se que a experiência na monitoria contribui para sua formação docente, pois precisam ter domínio do conteúdo e desenvolver uma metodologia que auxilie os alunos que procuram a monitoria. As competências básicas para ser um bom professor devem ser alcançadas pelo monitor comprometido com formação do estudante por ele atendido.

A docência é uma ação educativa e um “processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2005). Portanto, a monitoria ao desenvolver habilidades relativas à docência confere maior qualidade a formação do professor.

O Projeto Pedagógico de Licenciatura em Letras/Espanhol (PPC), estruturado com base nos documentos oficiais e nas legislações educacionais, vincula a atividade de monitoria no rol das horas de Atividades Complementares que os estudantes devem comprovar. De acordo com a Resolução Nº 2 as “horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...]” devem ser cumpridas num total de duzentas horas “[...] por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015. Art.13. Inciso IV).

No PPC as horas teórico-práticas são definidas como

> [...] atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. As Atividades Complementares são um componente obrigatório do curso de Licenciatura em Letras Espanhol, fazendo-se necessária a sua realização para a obtenção do diploma. Essas atividades têm como objetivo enriquecer o processo de ensino-aprendizagem do estudante, complementando os conteúdos programáticos dos componentes constantes na Matriz Curricular. (BRASIL, 2015, p.20)

A monitoria e outros projetos de iniciação a docência, iniciação científica e cursos de extensão estão presentes no PPC, tornando-a um projeto de práticas e ações pedagógicas que representa muito mais que apenas cumprir horas, mas uma iniciativa que contribui significativamente para a formação inicial de professores.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida em um IF. Foram convidados a participar todos os alunos que já foram monitores em disciplinas do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol. Portanto, trata-se de um estudo de caso, uma vez que esse

> [...] envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecerporque elas foram tomadas ou implementadas e a quais foram osresultados (CHIZZOTTI, 2013, p.135).

Para verificar se houve e quais foram às contribuições do programa monitoria na formação docente foi elaborado um questionário com onze perguntas abertas, isto é, “[...]

que exigem uma, reposta pessoal, espontânea, com todos os pormenores e restrições que o próprio informante considere necessários” (GRESSLER, 2007, p. 169).

As questões foram baseadas em outras pesquisas realizadas no âmbito da investigação da contribuição da monitoria para a formação docente e se constituem em: você considera a monitoria uma iniciativa eficiente para complementar a sua formação; a monitoria é/foi o seu primeiro contato com a sua atual área de formação; de qual(is) componentes curriculares você foi/é monitor; a monitoria contribuiu/vem contribuindo positivamente na sua formação docente; qual dificuldade mais relevante encontrada em seu processo de formação; a monitoria ajuda a minimizar essa dificuldade? Por que;qual sua maior motivação para se candidatar a monitoria; a monitoria prepara para atuar na área docente; a experiência como monitor afetou sua escolha acadêmica e profissional; a teoria trabalhada nas disciplinas dá suporte à prática como monitor e; como você avalia a sua contribuição como monitor para o alunos que procuraram o seu auxílio.

O questionário foi disponibilizado nos Formulários Google a quatorze monitores (total de estudantes que desenvolveram a atividade de monitoria). Desses, nove responderam ao questionário. Os questionários se caracterizam como “instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes, sem a presença do pesquisador” (PÁDUA, p. 72, 2004) e por serem constituídos por uma sériede perguntas cujas respostas são formuladas por escrito pelo informante (GRESSLER, 2007, p. 167).

Caracteriza-se essa pesquisa como qualitativa, uma vez que essa leva em consideração os fenômenos sociais envolvidos na pesquisa e pode ser conduzida por diferentes caminhos. A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (GERHARDT, 2009), características presentes nesta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de Licenciatura em Letras/Espanhol estabelece, em seu currículo, sua composição por componentes curriculares obrigatórios que são distribuídos nos oito semestres de curso. As 53 disciplinas são distribuídas em seis núcleos, a saber: Formação Técnico-Científica, Formação Pedagógica e Instrumental, Prática como Componente Curricular, Estágio Supervisionado, Atividades Complementares e Componentes Optativos.

O núcleo das disciplinas correspondentes à formação pedagógica e instrumental são componentes curriculares da área pedagógica, comuns nos eixos das licenciaturas do IFB, tais como fundamentos da educação e metodologia científica. As disciplinas da área de formação técnico-científica concentram os conhecimentos de língua espanhola e suas literaturas. O Estágio supervisionado é a disciplina que oestudante tem a possibilidade de exercer na prática as atividades específicas da área docente e integra os componentes curriculares do núcleo de formação pedagógica.

Até o 2º semestre de 2016 o curso contou com quatorze monitores distribuídos entre as disciplinas dos núcleos de Formação pedagógica e instrumental, Formação técnica-científica e Estágio Supervisionado. O questionário foi enviado a todos osmonitores, sendo que nove responderam ao instrumento.

Considerando que vários alunos que responderam ao instrumento atuaram na monitoria mais de uma vez, seis responderam ter sido monitores de pelo menos uma disciplina do núcleo de formação técnica-científica, analisando que oito disciplinasdesse núcleo que tiveram monitores e três alunos foram monitores de algum componente do núcleo de Formação pedagógica e Instrumental.

A formação de professores constitui o ato de educar o futuro profissional para a área docente. É uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar um aluno (Veiga &D'Avila, 2012. p. 12) e, por essa perspectiva, o primeiro questionamento foi se os alunos consideram a monitoria uma iniciativa eficiente para complementar à formação docente. Todos os respondentes afirmaram que sim, conforme exemplo a seguir:

> Com certeza sim. A monitoria é a iniciativa mais eficiente, do meu ponto de vista, pois possibilita ao estudante um convívio próximo com o professor, ajuda na recapitulação do conteúdo, e, além disso, possibilita ao estudante a efetiva prática docente ao longo de todo o curso (Monitor da disciplina do núcleo Formação Técnico-Científica).

Além do programa monitoria, o IFB possui o Programa Institucional de Bolsas a Iniciação a Docência (PIBID). O programa é desenvolvido pelo Ministério da Educação, regulamentado pelo Decreto N° 7.219, de 24 de Junho de 2010, tendo por finalidade "fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira" (BRASIL, 2010). Ele consiste em uma iniciativa que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica com o objetivo de estreitar o vínculo entre os futuros professores e a sala de aula a favorda melhoria do ensino nas escolas públicas e na melhoria da formação docente e para um efetivo aproveitamento do programa. Os bolsistas trabalham diretamente com alunos de escolas públicas na própria área de atuação. Por esse motivo cerca de 66% dos estudantes responderam que a monitoria não foi o seu primeiro contato com a área de formação, sendo que 33% justificaram a resposta citando a participação no programa.

> Não, o primeiro foi o Programa de Iniciação a Docência (PIBID). (Monitor da disciplina do núcleo Formação Pedagógica eInstrumental).

Uma formação docente deficiente pode refletir em uma prática docente insatisfatória, por isso a necessidade de programas de iniciação a docência (Gimenez & Monteiro, 2010, p. 61). Nesse sentido, questionou-se se a monitoria contribui positivamente para a formação docente e todos responderam que sim.

> Acredito que a monitoria contribua com a formação a partir do momento em que o aluno deva se preparar para auxiliar outros alunos [...].

Os monitores foram questionados sobre qual a dificuldade mais relevante encontrada em seu processo de formação, levando em consideração a interferência dessa dificuldade no desenvolvimento da monitoria. Destacam-se as seguintes respostas: faltade base gramatical, falta de didática e de domínio de conteúdo, relacionamento interpessoal e intersubjetivo e insegurança. Para Rocha, Moreira, Soares & Lopes (2005) tal situação não é incomum, mas dificulta o desenvolvimento das atividades do monitor.

> [...] alguns alunos que participam do Programa sentem dificuldades para a realização de suas funções, por diversos motivos, podendo causar sentimentos de desestímulo e frustração, impedindo, com isso, que aflore suas ideias e suas criatividades, podendo gerar, às vezes, experiências negativas e opiniões errôneas a respeito da modalidade em estudo. (Rocha, Moreira, Soares, Lopes, 2005, p. 2087).

Na questão seguinte foi perguntado se a monitoria ajuda a minimizar as dificuldades encontradas no processo de formação e 55% dos alunos considerou que sim, tendo como justificativa que a melhor forma de aprender é ensinando. Destaca-se um argumento de discordância que diz respeito ao ambiente no qual o monitor desenvolve suas atividades condizer com a realidade das instituições públicas.

> [...] conseguir conciliar tudo que se aprende e vive dentro do processo de uma graduação e transmutá-la para o dia-a-dia, para prática da sala de aula, vai muito além de uma simples monitoria cujo ambiente é completamente diferente da realidade nas instituições públicas. (Monitor da disciplina do núcleo Formação Técnica-Científica).

Os motivos que levam aos alunos optarem por participarem de uma monitoria nem sempre são os mesmo, em especial, quando envolve o pagamento de bolsa mensale há alunos em vulnerabilidade econômica. Também se deve considerar que a monitoriaenvolve certificação válida para as horas complementares obrigatórias no curso. Desse modo, as motivações encontradas são muitas, tais como: a bolsa mensal, horas complementares, aprender para ensinar e ensinar para aprender, oportunidade de auxiliar os colegas na formação como futuros docentes, oportunidade de desenvolver e aplicar as metodologias estudadas.

O estudo realizado por Natário e Santos (2010) sobre contribuições do programa para monitores da área da saúde de uma universidade particular do Estado de São Paulo corroboram os elementos encontrados na pesquisa, pois os principais motivadores para a opção de participação dos monitores da pesquisa realizada pelas autoras foram à afinidade com a disciplina e a remuneração financeira. O que condiz com os resultados desta pesquisa.

Quando perguntado se a monitoria prepara para a atuação docente 90% dos alunos respondeu afirmativamente, pois essa é uma oportunidade de desenvolver atividades de

docência nas quais é possível aprimorar a didática, a responsabilidade como professor, o comprometimento com o que e a quem está ensinando, a organização,além de desenvolver uma consciência metodológica compatível com a realidade dos alunos com quem trabalhará.

> Sim, pois além da organização é necessário ter uma visão do objetivo final que se quer atingir com a disciplina, visão essa que na posição deestudante não é imaginada (Monitor de disciplina do núcleo FormaçãoTécnica-Científica).

Diante das atividades desenvolvidas pelos monitores e pelas dificuldades encontradas por eles nesse processo foi pertinente questioná-los se a experiência como monitor, independente da disciplina com que tenha trabalhado, afetou na escolha acadêmica e profissional e 55 % responderam que sim. Porém, analisando as respostas podemos concluir que a convicção que todos tinham quando ingressaram no curso não foi afetada pela experiência. A contribuição da monitoria foi no desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficientes, melhor seleção de material didático, sentimento demelhor preparo para a prática docente, dentre outros. Portanto, a monitoria não mudou avisão do que é ser professor.

Questionou-se também se a monitoria corroborou na prática a teoria estudada em sala de aula, na formação acadêmica e todos responderam que sim e reafirmaram a importância do papel do professor orientador da disciplina, pois sua presença constante dá suporte ao processo. Nessa questão eles levaram em consideração, pela análise das respostas, a teoria adquirida, especificamente, da matéria em que atuam como monitor, uma vez que, unindo teoria e prática, o aluno-monitor pode tornar-se autocrítico, um investigador da própria prática docente e responsável pelas demandas que possam surgirem sua área de atuação, observando suas limitações e habilidades com o auxílio e colaboração do professor orientador (BARBOSA, 2014).

Finalmente, os monitores foram convidados a avaliar sua contribuição para os alunos que procuraram o seu auxílio e 90% respondeu que a experiência é positiva e em um panorama como esse a necessidade de programas torna-se ainda mais imperiosa (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010, p. 61), pois mostra a eficiência e contribuição do programa na formação inicial do estudante.

Para Freire (1997), a prática docente é exigente, metódica, crítica e ética. A docência, nessa compreensão, deve traduzir-se em um permanente fazer-se, um descobrir-se, um realizar-se, é uma prática reflexiva que está em constante evolução e construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período da monitoria é tido como um momento de vivenciar o trabalho como professor ainda em processo de formação. Assim, o programa monitoria proporciona ao aluno o contato direto com as dificuldades, desafios, problemas e alegrias dessa profissão propiciando melhor preparo para enfrentar o seu campo de trabalho.

A partir dos dados é possível afirmar que a monitoria realizada no âmbito do curso pesquisado contribui substancialmente para a formação docente dos monitores, além de colaborar nas aprendizagens dos alunos monitorados, principalmente, em relação ao compartilhar de experiências e conhecimentos. Além de estimular o contato inicial como futuro docente, o programa monitoria contribui para ampliação do conhecimento específico da área de formação e estimula no desenvolvimento da responsabilidade, comprometimento com a profissão, seriedade e segurança, posturas essenciais na vida de um professor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. G. Contribuições da monitoria acadêmica para o processo deformação inicial docente de licenciandas do curso de ciências biológicas da FACEDI/UECE *.* **Revista da SBEnBio**, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de1996.

BRASIL. **Decreto n. 7219, de 24/06/2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acessoem: 5 Fev. 2015.

BRASÍLIA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus Taguatinga Centro**. Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em LetrasEspanhol.** Brasília, 2014.

BRASÍLIA***. Regimento geral do instituto federal de educação, ciência e tecnologiade Brasília.*** Janeiro de 2012. Disponível em:<http://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/REGIMENTO%20DO%20IFB%20AP ROVADO%20PARA%20PUBLI.CA%C3%87%C3%83O.pdf.> Acesso em setembro de 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**.Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa***.* 3.ed. Porto Alegre, 2009. Artmed.FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

GERHARDT, T. E. (2009). **Métodos de Pesquisa***.* Rio Grande do Sul: Editora daUFRGS.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social***.* Coleção Novas Perspectivas emLinguística Aplicada. v.4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

GRESSLER, L. A. **Introdução á pesquisa**: Projetos e Relatórios. 3°ed. rev. tual.São Paulo: Loyola, 2007.

NASCIMENTO, C. R.,; SILVA, M. L.,; SOUZA, P. X. **Possíveis contribuições das atividades de monitoria na formação dos estudantes-monitores docurso de padagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE**. Pernambuco:UFPE, 2010.

NATÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia**: São Paulo, 2010.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática.10. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e TrabalhoPedagógico), 2004.

ROCHA, P.R.; MOREIRA, G.B.A.; SOARES, W. da C. ;LOPES, G.T. As dificuldades do monitor e suas relações inter-pessoais no programa de monitoriaacadêmica da UERJ. **56ª Congresso Brasileiro de Enfermagem**. Gramado, RS, 2004.

SCHNEIDER, M. S. P. S. Monitoria: Instrumento para Trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**(5° Ed. v. Mensal), 2006.

VEIGA, I. P. A. & D´ÁVILA, C. M. (orgs.) **Profissão docente***:* novos sentidos,novas perspectivas. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAPÍTULO 16

A QUALIDADE COMO EVOCAÇÃO E A REGULAMENTAÇÃO COMO IMAGEM DOS ATORES

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão 05/04/2021

Tuca Manuel
Instituto Superior Politécnico Jean Piaget – Departamento de Ciências Sociais
Benguela/Angola
http://orcid.org/0000-0003-2150-6687

RESUMO: Uma investigação acabada sobre Cultura(s) Organizacional(ais) da Universidade Pública de Angola (2008-2013) assente no paradigma interpretativo por via da entrevista semiestruturada e do inquérito na escala de *likert* serviu de base para conferir, em que medida a regulamentação pode assegurar a qualidade do ensino em Angola? Inquiridos os docentes e gestores escolares pode-se referenciar que as organizações complexas enredadas pelo racionalismo burocrático e pela *práxis* social, os seus fins e os seus objectivos não deixam de estar condicionados pela autonomia do decisor. Uma observação permanente e orientada pela hermenêutica às atuais regulamentações sobre as carreiras docentes do ensino universitário e não universitário tem vindo a desvelar um arquétipo decisional meio desconforme com os problemas que têm sido, oficialmente assumidos em relação à qualidade do ensino em Angola. Os normativos, tendencialmente de correção, refletem mais a preocupação com o formal por via do qual procura-se o bem-estar e o *status* socioeconómico dos atores, diferentemente, da dimensão coletiva de estabelecer um sistema educativo voltado para o desenvolvimento do capital cultural. As forças e as limitações dos decisores vêm quase sempre subsumidas nas normas, como a expressão das subculturas societais para as quais toda a comunidade educativa e a sociedade em geral, são, por imperativo da racionalidade burocrática, impelidas a enveredar, independentemente do alcance da missão oficial e formal do sistema, em nome da lógica de confiança institucional.

PALAVRAS - CHAVE: Cultura Organizacional; Estatuto da Carreira Docente; Regulamentação e Tomada de Decisões.

QUALITY AS EVOCATION AND REGULATION AS THE IMAGE OF THE ATORS

ABSTRACT: A finished investigation on Organizational Culture (s) of the Public University of Angola (2008-2013) based on the interpretive paradigm through the semi-structured interview and the Likert scale survey served as a basis to check, to what extent the regulation can ensure the quality of education in Angola? Asked by teachers and school managers, it can be said that complex organizations enmeshed by bureaucratic rationalism and social praxis, their ends and objectives are still conditioned by the autonomy of the decision-maker. A permanent observation and guided by hermeneutics to the current regulations on teaching careers in university and non-university education has been unveiling a decisive archetype that is somewhat out of step with the problems that have been officially assumed in relation to the quality of education in Angola. The norms, which tend to be correct, reflect more the concern with the

formal through which the well-being and socioeconomic status of the actors are sought, unlike the collective dimension of establishing an educational system aimed at the development of cultural capital. The strengths and limitations of decision-makers are almost always subsumed in the norms, such as the expression of societal subcultures to which the entire educational community and society in general, are, by imperative bureaucratic rationality, impelled to embark, regardless of the scope of the mission. official and formal use of the system, in the name of the logic of institutional trust.
KEYWORDS: Statute of the Teaching Career; Organizational Culture; Regulation; Decision Making.

1 I INTRODUÇÃO

Atentos às inquietações do Estado angolano quanto à qualidade do ensino nacional, conforme a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSEE), tem-se procurado conferir, teoricamente, a convergência entre as inquietações e as potenciais soluções que se formulam. Para além da dimensão infraestrutural, os quadros, especificamente os docentes são apontados como o foco das apreciações e das culpabilizações, mas nunca a própria administração e gestão do sistema. Visualiza-se nos discursos e nas ações, uma tendencial desculpabilização política quando se observam as lógicas subjacentes às soluções estabelecidas pelos normativos, maioritariamente, eivadas pelo paradigma sociológico instrumental.

O facto de o principal modelo decisional ao alcance do poder autoritativo - Ministério da Educação (MED) e Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) assentar no normativismo (Despachos, Leis, Decretos e Instrutivos), faz com que a (re)construção sócio-construtivista dos processos e do sistema educativo sejam escassos. E mais, ao arrepio do império da lei, os atores enredados pelos isomorfismos, coercivo e normativo convocam as *culturas societais,* enquanto assimilação cultural precedente e enformam os processos e os resultados educacionais, independentemente da perspectiva formal e oficial em relação à qualidade.

Uma hermenêutica feita a partir da LBSEE e dos Estatutos das Carreiras Docentes (ECD), seja do ensino geral, como do ensino superior permitiu concluir que, apesar da qualidade do ensino nacional se constituir numa preocupação do Estado, as soluções encontradas para a sua garantia nunca deixam de representar as trajectórias sócio-profissionais e acadêmicas dos decisores. Mesmo arguindo o determinismo das regras do funcionalismo público, a retomada de práticas precedentes, quando convenientes e a escusa de novas regras, quando limitam, faz com que a regulamentação adoptada para a concretização de novas soluções de garantia da qualidade seja uma representação da imagem das gerações precedentes.

2 I A QUALIDADE DO ENSINO COMO REFLEXO DA CULTURA ORGANIZACIONAL

Se a cultura organizacional é segundo Schein (1985, p. 6), um conjunto de "pressupostos básicos" que se inventam para permitir a adaptação externa e a integração interna, ou ainda, "um produto da aprendizagem da experiência do grupo", só um grupo que experimentou a qualidade é capaz de adotar procedimentos e ações que garantam a qualidade. Em Angola enuncia-se, publicamente, a validade da "quarta classe do colono" quase acima da graduação, o mesmo se diz em relação à "oitava classe" da República Popular de Angola. São enunciações que refletem uma cultura organizacional cuja regulação estatal focava, tendencialmente, os fins do sistema nacional do ensino.

Apesar de descender do *senso lato*, essas analogias indicam que a precedência formativa assegurada por profissionais de educação no âmbito da administração colonial e da administração revolucionária garantiam uma formação, tendencialmente, de qualidade. A qualidade é, portanto, uma construção sócio-organizacional que decorre da socialização entendida como pressuposto nuclear da cultura organizacional que, na época, procurava estabelecer um sistema de educação e ensino correspondentes às preocupações do desenvolvimento econômico da colónia e da consolidação da soberania revolucionária da República, respectivamente.

A introdução do autogoverno por Decreto n.º 2/95, de 24 de março, na Universidade Agostinho Neto (UAN) por analogia a todo o ensino superior no país, não foi suficiente aferir as "regularidades comportamentais observadas", enquanto "normas que envolvem grupos valores dominantes expostos pela organização" (Schein, 1985, p. 6). Pois, a liberdade prévia e a autonomia individual enquanto âncoras do autogoverno requeriam, precedentemente, uma assimilação e socialização organizacionais. Os atores escolares passaram, deste modo, a recriar a filosofia que os orientava, apoiados nas regras de jogo que se compaginavam com as suas caraterizações (forças e limitações) e, em momento algum, tais regras colocariam em causa as suas limitações, salvo se externamente convencionadas ou se a universidade fosse, suficientemente, controlada e as regulamentações expressassem as devidas impessoalidades.

Os apelos institucionais e soberanos centrados no *slong* "ensino superior de qualidade", quanto mais recomendam soluções de natureza racionalista sem a devida ponderação do sócio-construtivismo que (re)cria a cultura organizacional, tornam-se irrelevantes perante as evidências contextuais da gestão dos ECD. A prática tem vindo a demonstrar que a gestão das carreiras docentes (universitária e não universitária) vem sendo a fonte objetiva da socialização organizacional, tendo como consequências, a manutenção de uma identidade que reflete a imagem e a semelhança das gerações precedentes e o alcance do *status* socioeconómico. Ou seja, independentemente da concretização compósita da missão do ensino superior (ensino, investigação e extensão),

estas gerações gradaram na carreira e tiveram sob sua ação as gerações, que assumiram nos subsistemas precedentes, a missão de ensinar os novos efetivos a ingressar no subsistema do ensino superior.

No seu discurso sobre o Estado da Nação, o Presidente da República José Eduardo dos Santos (2014) reconheceu expressamente o seguinte:

> […] no ensino superior, o número de estudantes foi da ordem dos 217 mil […] o que quadruplicou o nível do ano de 2000. Esta verdadeira revolução quantitativa carece agora de uma revolução qualitativa, convergente com as prioridades do nosso desenvolvimento. Precisamos de mais e melhores professores, de melhorar os métodos de ensino e de avaliação mais rigorosa e objectiva nos cursos de ensino médio e profissional, em particular, e no ensino superior, de modo a não formarmos jovens que não consigam emprego por falta de competências ou que acabem por aceitar o sub-emprego (Santos, 2014, p. 10-11).

Como expectável, a administração e a gestão do MESCT saíram "ilesas" e assumiram a recomendação de projetar medidas de superação que não escaparam do normativismo. Em termos de carreiras profissionais, muitos dos detentores do poder político das tutelas (Educação e Ensino Superior) à semelhança das Instituições do Ensino Superior (IES) são professores e enquanto decisores têm a maior possibilidade de metamorfosear-se nestas mesmas decisões. É deste modo que assumiram-se como sendo os "melhores professores [chamados a] melhorar os métodos de ensino e de avaliação mais rigorosa e objectiva nos cursos" (idem, p. 10), embora o desvio efetivo tivesse a ver em parte, com a administração e a gestão das instituições. Poderiam até ser os "melhores professores", mas face ao problema diagnosticado não serão, necessariamente, os melhores administradores e gestores em decorrência do modelo decisional adotado (revisão dos ECD).

As trajectórias sócio-profissionais e acadêmicas de muitos desses atores nos níveis de decisão descendem de uma cultura organizacional pouco relevante em relação à almejada qualidade do ensino. Como tal é pouco crível que assegurem uma "revolução qualitativa, convergente com as prioridades do […] desenvolvimento" (ibidem), devido aos mecanismos precedentes de socialização organizacional, algo ínvios em relação à acessão aos postos e às categorias. Longe de uma evocação vocabularista, a qualidade de processos sociais é diretamente proporcional às decisões que se tomam para a sua concretização. Woods (1998) sugere que essas focalizem: (i) *o sistema* – o dinamismo, o risco, a incerteza e as exigências da tarefa; (ii) *os operadores* – o número de agentes envolvidos e as relações hierárquicas entre eles; (iii) e *as intermediações institucionais* que compreendem a lógica do produto.

Um produto que é coletiva e conscientemente engendrado com base em parâmetros interpretativos e sócio-críticos da realidade difere-se, obviamente, daquele que é consciente e racionalmente projetado pelas instâncias decisionais baseadas em metas institucionais formais. Tudo porque, "o processo de tomada de decisões no contexto da universidade

atravessa, impreterivelmente, as conceções de autonomia, enquanto construção histórica com caraterísticas culturais, económicas e políticas” (MANUEL, 2013, p. 465). Tal faz com que a realidade histórica do ensino superior em Angola apresente fundamentos escassos que encorajam a implementação de uma revolução qualitativa. Se, por um lado, a limitação deriva da percepção difusa da autonomia institucional (decretada, individual e sócio-organizacional), por outra e de forma substancial, a escassez das liberdades prévias dos atores que condicionam as autonomias individuais.

Há um conjunto relacionado de pendências inerentes às lógicas de distribuição do poder visualizado pela forma como os atores se posicionam nas instituições, como alcançaram as categorias detidas na carreira e outros até, como atingiram os graus académicos ostentados. Essa situação permite conferir a relação entre a qualidade do ensino e a cultura organizacional reforçada pelo índice de pobreza. Ou seja, quando se espera por uma decisão normativa que procura a qualidade do sistema, decide-se para acomodar socioeconomicamente os atores (elevação de categorias e de remuneração), como se a qualidade do sistema fosse condicionada, unicamente, pelo *status* socioecômico. Com certa frequência, as respostas estatais para a inversão das carências sociais enreda pelo utilitarismo que procura elevar o *status* socioeconómico dos atores, por via de indicadores como: diploma e funções detidas na administração pública, independentemente da qualificação e da regra da profissionalidade docente que recobre a carreira.

O imediatismo assimilado pelos atores que integram o sistema educativo nacional por conta das benesses estabelecidas para o *capital* diploma, em sede das carreiras sujeitas à administração pública direta, reduz a relevância do *capital cultural,* enquanto conhecimento emancipatório detido pelos indivíduos. A assunção da “revolução quantitativa” e a linearidade para a inversão positiva da situação, sem um diagnóstico mais acabado induzem a lógica de que a quantidade precedente, mesmo sem qualidade, detém competência para assegurar a “revolução qualitativa” subsequente. A esse respeito, Coêlho (2003, p. 125) refere que as quantidades podem “ser produzidas, às vezes de formas que estão longe de serem reconhecidas como éticas, responsáveis e condizentes com a realidade e a verdade”, o que o normativismo, enquanto fórmula monolítica decisional está longe de conferir.

Os ECD e os Estatutos Remuneratórios Nacionais (ERN) elaborados com certa perfeição para responder aos princípios, tendencialmente, sindicais quase que incidem sobre a acomodação dos atores que da sociedade no geral. Tal legitima os hiatos entre a apelação da qualidade e as decisões que se tomam para pretensamente alcançá-la (legislativas), devido ao ténue escrutínio da transição entre a ética coletiva e os interesses hegemónicos instalados nos níveis decisionais. Representativamente, os decisores e beneficiários das decisões, acomodam-se blindando as gerações subsequentes, passando essa, a ser essa a marca definidora das normas para justificar a implementação da qualidade.

Esta desconexão não constitui um acaso, mas uma construção histórica assimilada

que se enlaça entre as pressões do contexto, as respostas organizacionais e o voluntarismo normativista, recobrindo as forças e as limitações dos atores, em nome de uma agenda institucional, eventualmente ética, que sugere apenas o produto ao julgamento real.

3 I A REGULAMENTAÇÃO COMO A EXPRESSÃO DA TRAJECTÓRIA SÓCIO-PROFISSIONAL E ACADÉMICA DOS ATORES

No seu discurso sobre o Estado da Nação, o Presidente da República João Manuel Gonçalves Lourenço (2018, p. 19) reconheceu, que "No ensino superior foi aprovado o estatuto da carreira docente [...] das normas curriculares gerais [...] e do regime jurídico da Avaliação e Acreditação da Qualidade das Instituições de Ensino Superior". No entanto, esses normativos não sendo um fim em si mesmo, a sua operacionalização é condicionada pelas autonomias individuais e pelas liberdades prévias dos gestores, administradores e docentes das instituições, enquanto fundamentos que decorrem das suas trajetórias sócio-profissionais e académicas.

As normas produzidas para regulamentar as carreiras podem ser, instrumentalmente, percepcionadas como respondentes às preocupações formais, mas tenuemente ajustadas à génese dos problemas construtivamente diagnosticados. Longe de assegurarem a qualidade do ensino nacional evocado como fundamento para as reformas legislativas, solucionam explicitamente, problemas inerentes à acomodação e ao *status* dos decisores/legisladores, enquanto destinatários das decisões por força do estatuto autonómico. Ou seja, não regulamentam excluindo as suas trajectórias sócio-profissionais e académicas, mesmo se irrelevantes, sob pena de sua auto-exclusão.

As evidências desse pressuposto aparecem sempre visualizadas tanto nos critérios como nas regras, induzindo, claramente, a lógica de exclusividade e de blindagem organizacional em relação às gerações vindouras, mesmo sem recobrir os efeitos éticos na prestação real das instituições. Essa realidade sócio-organizacional permite, interpretativamente, aferir a preocupação com a ordem hegemónica, que com a missão institucional oficial. É certo que uma observação pretensamente ingénua que não desoculta as margens de "oportunismo" (Demsetz, 1995) pode supor a prevalência do escasso domínio de instrumentos de administração educativa, mas a enunciação de Salazar (1961) nos seguintes termos:

> "Os povos naturais mostram-se sedentos de instrução, porque nela vêem o meio de valorizar-se, de melhoria económica e mesmo de ascensão política. Há que matar-lhes a sede, sem esquecer equilibrar as escolas nos graus médios e superiores com o desenvolvimento económico geral, sob pena de criar-se perigosamente um proletariado intelectual, dado à agitação pelo desemprego e à política pela ambição." (p. 17).

Permite compreender a lógica das margens do oportunismo e de desconfiança dos atores organizacionais (MANUEL, 2013) que recobrem as normas e regras expressas em

leis, decretos, instrutivos e despachos.

O recente ECD do ensino superior aprovado em sede do Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto, estabelece como inovação (art. 4º), as classes das categorias de pessoal docente (professores e assistentes), contrariamente às versões anteriores dos ECD, como se a diferenciação fosse útil à concretização do produto. Na sequência, em substituição à categoria de professor titular (topo da carreira), foi introduzida a designação de professor catedrático (alínea *a*, número 2, art. 4º), apesar das caraterizações precedentes que indicavam a existência de 147 mestres e 7 licenciados que chegaram a essa categoria (Anuário Estatístico 2015). Um isomorfismo mimético quão simples e perigoso numa confrontação de pares, por tratar-se de uma categoria universal dessa natureza de instituições e pouco crida para contextualizações, salvo por lógica de confiança institucional.

Em termos de progressão da base ao topo da carreira, o novo normativo que revoga a versão do ECD de 1995 eleva para cerca de 17 anos (ambiguamente expressos), os 11 anos precedentes, acrescidos das condicionantes definidas pela regra do funcionalismo público (existência de vagas e de fundo salarial), expressando um claro *estatuto de envelhecimento docente*. Quanto aos indicadores de desempenho docente, o normativo apresenta-se algo brando ao evocar dois livros e três artigos para aceder a professor catedrático, deixando certa margem de legitimidade intelectual. Há pouca atratividade para as gerações futuras mas amplia, ao abrigo do art. 54º, o espaço de acomodação das gerações precedentes que beneficiaram do "provimento administrativo excepcional de docentes". Assim, qualquer que seja o discurso político, procurando identificar a regulamentação como mecanismo de concretização da qualidade, esbarra com o determinismo das culturas societais alojadas nas normas.

No âmbito da atualização das categorias na carreira do ensino superior, com a implementação do artigo 54º do Decreto Presidencial nº 191/18, o regulamento S/N mobilizado para as provas públicas de gradação na carreira docente é da Universidade Agostinho Neto, publicado no Diário da República n.º 19 – II série, de 12 de Maio de 2000. O mesmo estabelece em relação ao júri para candidatos a Assistente, que "na falta de docentes com a categoria de Professor deverão ser indicados os Assistentes mais antigos da área de especialidade". (alínea b, art. 8º). E mais, o Despacho do MESCTI orientava que "Nenhum vogal do júri da Prova Pública pode ter categoria inferior ou igual à do candidato [*Sic*]" (número 3, Despacho nº 286/18, de 10 de outubro). Uma contraposição que recusa a realidade em que, docentes detentores de altas categorias na carreira e detêm baixos graus académicos e vice-versa.

Tratou-se de uma situação concreta cuja legitimidade sugerida é, tendencialmente, difusa. Pois, o mesmo Despacho (número 6) remete as instituições para a observância dos "trâmites estabelecidos no Regulamento das Provas Públicas na Universidade Agostinho Neto, publicado no Diário da República n.º 19 – II série, de 12 de maio de 2000", indicação

contrariada pelo número 3 do referido Despacho, desvelando assim, um excesso simultâneo de remissões e rejeições normativas.

Uma contradição que evidencia o poder discricionário que recusa a história do país e da instituição, procurando legitimar as lógicas do jogo de distribuição do poder por via de mecanismos de demonstração da autoridade. Há o domínio claro de que alguns docentes alcançaram no passado, categorias de topo na carreira, independentemente da compatibilidade com o grau acadêmico, outros viram de forma desavisada, as suas carreiras congeladas por longos anos e outros ainda, foram vetados ao ingresso durante década e meia, independentemente do grau académico e de suas valências de ensino e de investigação –, retidos à condição de colaboradores.

Quando em relação à presidência do júri, o Despacho estabelece que é presidido pelo "Titular do Órgão Executivo de gestão da respetiva Instituição Pública do Ensino Superior" (número 4), sem escrutinar as eventuais incompatibilidades de categoria ou de graus académicos detidos pelos titulares, verifica-se uma sugestão fraca da norma, porque a precedência histórica do país tem essa realidade vigente em algumas IES. Facto porque apreende-se a prevalência dessas decisões, como verdadeiras imagens dos atores que o reflexo das finalidades e opções formais das instituições.

Situação análoga observa-se no estatuto da carreira docente dos agentes de educação (Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho) que adota para ingresso e de acesso de professores (art. 40º), uma discriminação que espelha claramente, a identidade das normas como a expressão das limitações e das forças dos decisores. Os intervalos definidos entre os graus académicos desproporcionam-se com o dos graus na carreira, desvelando-se uma preocupação real de acomodar socioeconomicamente os decisores, por boa parte desses ser assalariada na carreira docente e o grau na carreira compatibilizar-se com a remuneração. Observa-se o seguinte: (i) o técnico médio ingressa no 13º grau e progride até ao 10º; (ii) o bacharel ingressa no 9º grau e é promovido até ao 7º; (iii) o licenciado ingressa no 6º grau e atinge o limite no 3º; (iv) o mestre ingressa no 5º e é promovido até ao 2º grau; (v) o doutor ingressa, igualmente no 5º grau e progride até ao 1º.

Uma expressão clara da regra da feudalidade docente das gerações precedentes que eximiram, inclusive, a impessoalidade normativa que é natureza e princípio das leis. Não é crível que um ou dois anos que separam o bacharel do licenciado legitimem um diferencial de três graus na carreira, quando o diferencial de dois a quatro anos entre o técnico médio e o bacharel foi salvaguardado por quatro graus na carreira. O intervalo de dois anos entre o licenciado e o mestre justificou, nessa norma, um diferencial de um grau na carreira e o intervalo de três a cinco anos entre o mestre e o doutor não permitiu sequer, definir um grau de intervalo ao ingresso e apenas um na gradação ao topo. Um flagrante de enunciação fraca da norma que passa a ser um instrumento de competição de poder e talvez distante da garantia da qualidade.

O não escrutínio político de algumas dessas opções em circunstâncias de

diagnóstico, sobre a qualidade do ensino e sem uma fiscalização responsável em sede da aprovação das soluções de inversão positiva do problema, recobre a justificativa de que a regulamentação constitui o irrepreensível instrumento formal de acomodação social das precedências, por um lado, e de blindagem social das subsequências, por outro. Assim, a qualidade a ser uma atualização social e institucional permanente, parte de seus elementos constitutivos pode ser blindada, ao passo que a não qualidade pode vir parte de seus elementos retomados na contemporaneidade, ainda que mitiguem a missão institucional.

Na história do ensino superior em Angola, apesar de muitos se orgulharem da qualidade, outros veem criticando o facto de docentes com o potencial de ensino gradarem para as categorias de base para a investigação científica (licenciados e mestres alcançaram as categorias de topo na carreira). Ainda assim, em "provimento administrativo excepcional de docentes" (art. 54º), gradaram mestres à categoria de professor auxiliar, mesmo com o potencial de investigação científica brando. Uma sucessão de avanços, de hesitações e de recuos que não só se reflete na legislação, mas também nas práticas e nas estruturas, como mecanismo de socialização organizacional.

À semelhança de empregos comuns da administração pública, o Estado obriga-se a proteger e a acomodar todos os que ingressem na carreira docente universitária, independentemente da sua produção efetiva, importa que nos 3 anos que antecedem as promoções, eles realizem algo para suprir os critérios. Uma desconformidade sócio-organizacional que expressa feudalidade, acomodação e blindagem. Três conceitos que pouco se compaginam com a resolução da problemática da qualidade, por serem as fontes reais da *inqualidade* de processos dinâmicos, como são o caso do ensino-aprendizagem, a investigação e publicação e a extensão e partilha de conhecimentos, cuja racionalidade burocrática, enquanto modelo de tomada de decisões, pelo seu caráter instrumental, escassamente escrutina esse desvio.

A fraca conceção de negociação e de concertação sindical dessa variante decisional fertiliza a cooptação do Estado pelos sindicatos, como reflete o Decreto Presidencial n.º 160/18, que aprova o ECD do ensino geral, definindo:

> O período de destacamento do Professor conta para efeitos de promoção ou progressão na carreira desde que seja para exercer cargos ou outras funções em estruturas ligadas à educação ou serviço sindical da profissão, a nível nacional ou provincial. (número 3, art. 62º).

A prestação de serviços em órgãos do aparelho central e local do Estado não relacionados com a educação, levará à desvinculação automática na carreira, quando um número significativo de quadros em várias instâncias do Estado procede do setor da educação. Uma blindagem clara e assumida nos seguintes termos: "[…] caso pretenda regressar na carreira, [deve] participar de concurso público de ingresso" (número 2, art. 47º), como se tal contribuísse para a qualidade do ensino. A prática histórica do país, de cooptar quadros do setor da educação para em comissão ordinária de serviço prestar e

assumir funções nos órgãos locais e centrais do Estado é, por esta via, tacitamente, dada por terminada. Os titulares desses órgãos, parece estarem a ignorar a norma e prosseguem cooptando docentes para missões político-administrativas.

Na mesma norma, elencam-se critérios que corporizam o perfil do professor do ensino secundário (art. 18º), que apenas uma escola fundada na autonomia confere. Como um docente formado num contexto de abrandamento das liberdades intelectuais pode "desenvolver valores e atitudes que contribuem para a formação de cidadãos conscientes e participativos"? (alínea n, art. 18). Adiciona-se ao facto de a LBSEE estabelecer que "os currículos, planos de estudo e programas de ensino e os manuais escolares [...] têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório". (número 1, art. 105). E o perfil do professor do ensino secundário expresso no ECD define no art. 18, que o professor deve "flexibilizar a implementação dos programas de ensino, adequando-os à diversidade dos alunos" (alíneas *J* e *k*).

Não havendo dispositivos que permitem desenvolver as autonomias individuais e uma suficiente liberdade intelectual, a investigação científica, a criatividade e a iniciativa diminuem; e os conteúdos que os professores ministram em contexto da sala de aula, não deixam de ser a reprodução da sua época. A construção de respostas organizacionais eivadas pela lógica de mandato e com pouca incorporação das lógicas profissionais e de projeto faz com que, a longo prazo, não tenha significado para a preocupação diagnosticada – a qualidade do ensino nacional. O recurso a conceitos e termos que impressionem a sociedade e o Titular do Poder Executivo é estratégia e fonte de legitimidade das respostas institucionais, cuja compreensão passa unicamente pela ressemantização.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma predisposição do Estado de fazer convergir o discurso da qualidade à praticidade, face à quantidade de normas e regulamentos que aprova e põe em marcha incidindo sobre o professor. A indagação sobre, em que medida a regulamentação pode assegurar a qualidade do ensino em Angola? permitiu aferir que o modelo decisional dominante (racional burocrático) é muito ténue e incapaz de incorporar um diagnóstico sócio-construtivista e técnico, com suficiência regulatória capaz de velar as limitações dos decisores.

Os atores nas esferas de tomada de decisão procuram subsumir nas normas, as suas ansiedades e vivências, condicionando, independentemente, de seus conceitos, preceitos e práticas sobre a qualidade, as finalidades politicamente definidas, acomodando-se nas normas e/ou blindando às gerações subsequentes. Parece ser esse último o indicador plausível de qualidade. Não basta evocar a palavra *qualidade* para que, na dimensão pragmática tenha o sentido e o significado desejados.

Quanto mais o significado e o sentido da qualidade são procurados por via da

r*egulamentação* – racionalismo burocrático, sem escrutinar as liberdades prévias e as autonomias individuais dos atores decisores, registram-se simultaneamente, os retrocessos, avanços e recuos. O *déficit* da *qualidade do ensino* prossegue sendo imputável à administração e gestão do sistema nacional de educação, cabendo aos professores o mínimo possível decorrente dos mecanismos de socialização organizacional. Os professores compelidos pelo isomorfismo normativo e também coercivo elaboram respostas de adequação às leis e ao contexto, enquanto mecanismo de socialização organizacional por via do isomorfismo mimético.

Este cenário levou Manuel, T. (2017) a intitular a comunicação à 7ª Conferência da AFORGES em *Timor Leste: Qualidade do Ensino Superior em Angola: Um Embuste Histórico-Institucional,* para reflectir a impossibilidade de a regulamentação assegurar a qualidade, quando exime a história do país, das instituições e de seus atores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. Metodologia da investigação em psicologia e educação. 5 ed. Braga: Psiquilibrios Edições, 2017.

ANGOLA. [Assembleia Nacional]. Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016. Dispõe as Bases Gerais do Sistema de Educação e Ensino e revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001. **Diário da República**, I Série, n.º 170, p. 3993-4013.

ANGOLA. [Conselho de Ministros] Decreto n.º 2/95, de 24 de março de 1995. Dispõe a estrutura orgânica da Universidade Agostinho Neto. **Diário da República**: I Série, n.º 12, p. 1024-1037.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 191/11, de 8 de agosto de 2011. Dispõe o estatuto da carreira docente do ensino superior e revoga o Decreto n.º 3/95, de 24 de março. **Diário da República**: I Série, n.º 118, p. 4111-4125.

ANGOLA. Decreto Presidencial nº 160/18, de 03 de julho de 2018 – Dispõe o Estatuto da Carreira Docente dos Agentes de Educação. **Diário da República**. I Série nº 95, p. 3719-3733.

ANGOLA. Despacho nº 286/2018, de 10 de outubro, da Ministra do Ensino Superior Ciência e Tecnologia sobre a tramitação dos processos de provimento administrativo excepcional. Luanda: Gabinete da Ministra.

ANGOLA. Regulamento das Provas Públicas na Universidade Agostinho Neto. Luanda: Publicado no **Diário da República** nº 19 – II série, de 12 de maio de 2000.

COÊLHO, I. M. (2003). Educação Superior: Uma outra Avaliação. In L. F. Dourado; A. M. Catani & J. F. Oliveira (Orgs.), *Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações Recentes e Debates Atuais*. Goiânia/Brasil: Editora Alternativa.

DEMSETZ, H. (1995). *The Economics of the Business Firm: Seven critical commentaries*. Cambridge: Cambridge University Press.

LOURENÇO, J. M. G. (2018). Discurso sobre o Estada da Nação do Presidente da República, João Manuel Gonçalves Lourenço. Luanda: Presidência da República. Recuperado em 21 outubro, 2018, de http://www.governo.gov.ao/VerNoticiaPres.aspx?id=36578.

MANUEL, T. (2013). *Cultura(s) Organizacional(ais) da Universidade Pública de Angola: Provimento da Carreira Docente*. Huambo: IPSN Editora.

MANUEL, T. (Novembro/2017). Qualidade do Ensino Superior em Angola: Um Embuste Histórico – Institucional. Actas da *7ª Conferência AFORGES*. Dili/Timor Leste:. Recuperado em 13 de Abril de 2018 http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/12/30-Qualidade-do-Ensino-Superior-em-Timor-Leste.pdf.

MESCTI (2015). Anuário Estatístico do Ensino Superior. (2ª Edição). Luanda, Ministério do Ensino Superior.

SANTOS, J.E. (2014). Discurso sobre o Estada da Nação do Presidente da República, José Eduardo dos Santos. Luanda: Presidência da República

SCHEIN, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. London: Jossey-Bass Publishers.

WOODS, D. D. (1998). Designs are Hypotheses about How artifacts Shape Cognition and Collaboration. *Ergonomics*, 41, 168-173.

CAPÍTULO 17

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO E CARREIRA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 30/03/2021

Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes
Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela
Benguela - Angola
https://orcid.org/0000-0003-4904-7056

RESUMO: O subsistema de Ensino Superior em Angola tem sido objeto de mudanças estruturais do que resultam reconfigurações em termos organizacionais, visando conferir maior eficiência e eficácia à regulação e à gestão do subsistema. Algumas mudanças incidem na gestão do corpo docente, tendo sido aprovados os respetivos normativos: o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior/ECDES e o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente do Subsistema do Ensino Superior/RADDSES. Neste contexto, indagamos quanto à configuração normativa e as possíveis articulações entre a avaliação do desempenho docente e a gestão da carreira, o que justificou o presente estudo, do tipo descritivo. Procurou-se elencar as configurações e articulações subjacentes ao novo ECDES e ao RADDSES, com o recurso à análise documental, tomando como referência duas categorias principais: a avaliação do desempenho e a gestão da carreira docente. A análise interpretativa revelou a conformação de normativos que evocam a avaliação do desempenho como elemento estratégico de gestão da carreira, de promoção da qualidade e da credibilidade das instituições de ensino superior. Assumida numa lógica reguladora, a avaliação do desempenho tende a valorizar a multidimensionalidade e a aferição quantitativa, por via da especificação de parâmetros e de indicadores referentes ao ensino, à investigação, à extensão e à gestão institucional. A efetivação da avaliação do desempenho, para além de normativos, implica a mobilização dos atores (avaliados e avaliadores) cuja interação pode ser reforçada pela confiança e transparência. A relevância e a aplicabilidade do RADDSES emergem como um campo por descortinar, abrindo espaço a estudos futuros.

PALAVRAS - CHAVE: avaliação do desempenho; carreira docente; desenvolvimento profissional; qualidade.

PERFORMANCE ASSESSMENT AND TEACHING CAREER IN HIGHER EDUCATION IN ANGOLA

ABSTRACT: The Higher Education subsystem in Angola has undergone structural changes that have resulted in reconfigurations in organizational terms, aiming to make the subsystem's regulation and management more efficient and effective. Some changes affect the management of the teaching staff, with the approval of the respective norms: the Statute of the Teaching Career in Higher Education/ ECDES and the Regulation for the Evaluation of the Performance of Teachers of the Higher Education Subsystem/RADDSES. In this context, we asked about the normative configuration and the possible links between

the evaluation of teaching performance and career management, which justified the present study, of the descriptive type. We tried to list the configurations and articulations underlying the new ECDES and RADDSES, using documentary analysis, taking as reference two main categories, performance evaluation and teaching career management. The interpretative analysis revealed the conformation of norms that evoke the evaluation of performance as a strategic element of career management, of promoting the quality and credibility of higher education institutions. Assumed in a regulatory logic, performance evaluation tends to value multidimensionality and quantitative measurement, through the specification of parameters and indicators related to teaching, research, extension and institutional management. The performance evaluation, in addition to being normative, implies the mobilization of the actors (evaluated and evaluators) whose interaction can be reinforced by trust and transparency. The relevance and applicability of RADDSES emerge as a field to be unveiled, opening space for future studies.
KEYWORDS: performance evaluation; teaching career; professional development; quality.

1 | INTRODUÇÃO

As dinâmicas contextuais em Angola têm colocado exigências e desafios elevados às instituições, tanto públicas como privadas, com particularidade às instituições educativas. É neste âmbito que são levantados questionamentos e preocupações relativamente à efetividade da reforma educativa e à qualidade do ensino. Na esfera do Ensino Superior/ES é recorrente reconhecer o alcance de resultados, relativamente à evolução quantitativa, expressa na expansão nacional da rede de instituições de ensino superior/IES, existindo, pelo menos, uma IES, pública ou privada, em cada uma das províncias. O mesmo não se verifica se for considerada a dimensão qualitativa do desempenho das IES e da sua relevância social.

É neste quadro que o ES em Angola tem sido objeto de mudanças estruturais do que resultam reconfigurações em termos organizacionais, visando conferir maior eficiência e eficácia à regulação e à gestão do subsistema. Entre as mudanças assinaláveis destacam-se as de ordem legislativa que incluem a reorganização da rede de IES e a adoção de novos critérios e procedimentos de gestão do corpo docente. Assim é que, após duas décadas de vigência, foi atualizado o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior/ECDES (Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto) e, muito recentemente, aprovado o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente do Subsistema do Ensino Superior/RADDSES (Decreto Presidencial n.º 121/20, de 27 de abril), constituindo, este último, um dispositivo legal inédito no contexto educacional nacional. Esta realidade capta o interesse por perceber os fundamentos e lógicas subjacentes às mudanças legislativas e suas implicações práticas, conformando um amplo campo de observação. Procurando delimitar o objeto, este estudo centrou-se em duas questões principais: (1.ª) quais são as configurações do novo ECDES e do RADDSES? (2.ª) como é articulada, no plano normativo, a avaliação do desempenho e a gestão da carreira docente no ES?

Com base nas questões orientadoras, o estudo, do tipo exploratório-descritivo (ALMEIDA & FREIRE, 2017), sustentado na análise documental (PARDAL & LOPES, 2011), procurou elencar as configurações e as articulações subjacentes ao novo ECDES e ao RADDSES, tomando como referência duas categorias de análise: a avaliação do desempenho e a gestão da carreira docente. A abordagem qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 2009) mostrou-se mais adequada, dado que a pretensão foi construir um quadro interpretativo e compreensivo sobre a realidade estudada. O ECDES e o RADDSES foram os principais documentos submetidos à análise sem, no entanto, excluir normativos cujo foco reflete a conexão com o objeto em análise.

Entre os resultados, a análise interpretativa revelou a conformação de normativos que evocam a avaliação como elemento estratégico de gestão da carreira, de promoção da qualidade e da credibilidade das IES. Verificou-se também que a avaliação do desempenho, assumida numa lógica de regulação e de promoção da qualidade, tende a valorizar a multidimensionalidade do serviço docente, com base em parâmetros predominantemente quantificáveis. A multidimensionalidade é refletida na concepção do serviço docente como um amplo campo de intervenção que engloba ações inerentes à formação, à investigação científica, à prestação de serviços à comunidade e à participação em ações do âmbito da organização e gestão institucional. A aferição quantitativa ganha sentido com a especificação de parâmetros e de indicadores inerentes a todos os domínios de prestação do serviço, reforçando a multidimensionalidade.

Em termos de estrutura, o texto discorre quatro seções principais. A primeira, faz uma incursão tangencial sobre a qualificação de quadros nacionais, refletida como um desafio para contrapor a dependência, decorrente da pouca disponibilidade de quadros nacionais. A segunda, sintetiza a liberalização do ES, que articulada com a primeira seção reflete particularidades de um momento histórico. A terceira seção, discorre alguns aspetos inerentes à gestão da carreira e à avaliação de desempenho docente, procurando identificar as suas configurações e articulações normativas. A última seção resume reflexões, sob a forma de considerações finais.

2 | QUALIFICAÇÃO DE QUADROS NACIONAIS: UM DESAFIO PARA CONTRAPOR A DEPENDÊNCIA

A gestão do subsistema de ES em Angola, tem merecido a atenção de alguns investigadores, sendo apontadas mudanças substanciais no modo de organização e de intervenção das IES. O plano legislativo é assinalado como uma dimensão bastante dinâmica, a julgar pelas constantes reconfigurações organizativas e de institucionalização de dispositivos legais. No entanto, o estabelecimento de normas nem sempre é suficiente para alavancar o desenvolvimento organizacional, requerendo o recurso a dispositivos mais específicos e de gestão estratégica da qualidade.

Por exemplo, a questão da inexistência de um sistema de avaliação e de garantia da

qualidade, foi assinalada como um dos elementos que constrange a gestão estratégica das IES em Angola (MENDES, 2016). Por sua vez, Silva (2016) ao refletir sobre a gestão do ES em Angola, entre vários dilemas e desafios, identifica a avaliação institucional, enfatizando a sua pertinência para a garantia do funcionamento das IES segundo padrões de qualidade.

No entanto, a gestão do ES, a busca permanente pela sua qualidade e relevância social não são questões novas, dado que desde a implantação de IES vários têm sido os problemas identificados, entre os quais a qualificação docente.

Nos anos oitenta, as linhas orientadoras da carreira docente do ES assumiram uma lógica de instrumento regulador focalizado na qualificação de docentes como “factor decisivo para o capaz desempenho da função social da Universidade”, a qual foi “chamada a uma pesada responsabilidade num País de opção socialista (preâmbulo Decreto n.º 31/80, de 10 de abril).

Nessa altura, a formação de quadros nacionais figurou entre os desafios mais elevados do setor da educação e, particularmente do ES, baseada no ideal de que “a independência completa dum país mede-se também pelo peso que os nacionais ocupam no quadro docente universitário” (Decreto n.º 31/80, de 10 de abril, § 2). Com isto, conferir à carreira universitária a dignidade, a segurança e a seriedade necessárias era premente, sendo pretensão a captação de quadros com elevadas capacidades intelectuais e investigativas.

Contudo, o ECDES, em vigor nessa época (Decreto n.º 31/80, de 10 de abril), em termos de grau acadêmico, sinalizou algum desalinhamento face ao desafio. Tal se refletia no facto de que a escassez de quadros e a abertura para a admissão de candidatos com nível acadêmico de graduação e equiparados constituía uma realidade. Tendencialmente, se reflete alguma fragilidade em termos de salvaguarda da legitimidade técnica e acadêmica requeridas pela docência universitária. Significa que o ECDES, “enquanto normativo e decisão está propenso a condicionalismos da criatividade e inovação dos seus membros e também da imprevisibilidade do contexto” (MANUEL, 2014, P. 469).

Para a contratação e enquadramento na carreira docente universitária, exceto para as categorias de professor e de professor agregado, era válido o grau de licenciatura, sendo dispensável para as categorias de leitores, monitores e monitores estagiários. Para os primeiros, a reconhecida capacidade pedagógica e científica constituía o critério subsequente, ao passo que, para as duas últimas categorias, a frequência do 4.º e 3.º anos do curso de licenciatura, bem como a obtenção de treze valores de média geral e quinze valores de média em unidades curriculares da especialidade constituíam critérios alternativos.

Nesse período, foi apontada a pouco atratividade da carreira docente, bem como a necessidade premente de qualificação acadêmica e profissional para, deste modo, atrair e reter quadros competentes que pudessem estar à altura das exigências da universidade. Este cenário, em 1983, foi reconhecido como um dos maiores problemas vivenciado pela

universidade angolana, como dá conta o seguinte fragmento:

> […] ao nível do Ensino Superior é extremamente acutilante o problema de actualização de conhecimentos e da pós-graduação, uma vez que, nos termos actuais, o professor universitário sente a cristalização dos seus conhecimentos, a sua desactualização em relação às grandes conquistas da Ciência e da Técnica e a impossibilidade de prosseguir a sua formação (MED, 1984, p. 13).

A insuficiência quantitativa e qualitativa de quadros levou o Governo de Angola a recorrer à cooperação internacional. Esta foi utilizada de forma expressiva pelo Ministério da Educação (MED), desde 1978 (MED, 1984). Este facto viria a colocar, de modo particular, a universidade numa situação de elevada dependência. A maioria das unidades curriculares era assegurada por docentes estrangeiros. Entre 1984/85 o contingente de docentes cooperantes atingiu um universo de 207 docentes em regime integral, cerca de 64% (MED, 1984, p. 13; FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 1987, p. 35).

A situação de dependência não deixou de representar um risco ao funcionamento das IES, o que foi marcante no período entre 1982/83, consequente das dificuldades de alojamento o que gerou certa incapacidade para aumentar o contingente de docentes estrangeiros nos diversos níveis de ensino.

As dinâmicas contextuais foram reveladoras de permanentes desafios para a Universidade Agostinho Neto/UAN, enquanto única universidade em Angola, cuja exclusividade viria a ser rompida nos anos 90, na sequência do novo contexto nacional, o da liberalização do ES que envolvendo o setor privado.

3 I A LIBERALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A liberalização do ensino superior iniciou em 1992, com a criação da Universidade Católica de Angola[1], o que, em parte, permitiu ampliar a capacidade de absorção de estudantes e, por outra, representou alguma pressão para a única universidade estatal, a UAN, em termos de corpo docente. Os docentes, aliciados por fontes alternativas de rendimento, passaram a assumir vínculos de prestação de serviço adicional com IES privadas.

Num contexto em que a formação integral da população foi tida como fundamental vetor para a melhoria da qualidade de vida e para o desenvolvimento humano no plano nacional para o biénio 2010-2011, a qualidade do ES figurou entre os objetivos prioritários do setor, enunciado nos seguintes termos:

> […] melhorar de forma significativa a qualidade do ensino superior através da consolidação da visão estratégica de desenvolvimento, do reforço da base jurídico-institucional e dos recursos humanos, financeiros e materiais, bem como da promoção da atividade acadêmica e pedagógica e expansão da rede de instituições de ensino superior (Lei n.º 1/10, de 15 de janeiro).

1 Universidade Católica de Angola - Decreto n.º 38-A/92; Diário da República - Suplemento de 07 de agosto.

A multiplicação de IES privadas foi exercendo influência no contexto de intervenção da UAN. Na generalidade, as IES privadas operam sem um corpo docente efetivo o que remetia as IES estatais a uma situação de partilha do reduzido corpo docente disponível. Essa situação prevaleceu por algum tempo. Ainda em 2011 foi assinalada como problema adicional para o ES em Angola (Decreto Presidencial n.º 201/11, de 20 de julho). Evoca-se, neste caso, a observância de pressupostos de qualidade em educação como um dos desafios do ES em Angola. Esta questão pode ser enquadrada nas abordagens sobre o "quase-mercado educacional", onde a educação e os conhecimentos tendem a ser uma "quase-mercadoria" para uso do indivíduo e dos grupos dos clientes ou consumidores que a podem possuir (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 100).

O cenário tende a tornar-se mais crítico, numa realidade marcada pela escassez de pessoal qualificado, o que tem criado situações propícias para a redução da qualidade, particularmente do ensino. Não são raras as vezes em que as instituições se veem obrigadas a funcionar com "verdadeiros tarefeiros, tendo que leccionar disciplinas para as quais não têm uma apetência especial" (GARCIA, 2001, p. 34) e, no mínimo preparação adequada. Os questionamentos sobre a qualidade também são válidos para as IES em Angola, já que "Aos docentes que se dispersam por actividades lectivas em mais de uma instituição, não resta tempo para se dedicarem à investigação e desenvolvimento" (Decreto Presidencial n.º 201/11, de 20 de julho, § 1). Esta prática não corresponde ao exigido contratualmente para o vínculo de "docente efectivo em tempo integral".

Assim, como escreve Silva (2012, p. 208), a «competição por docentes» entre IES traz consigo um fenómeno de «proletarização» dos docentes que acabam por exercer a sua atividade profissional em mais de uma instituição sem grandes preocupações com a qualidade. Prática que contribui para colocar em xeque a sua competência científica e a qualidade do ensino ministrado.

A tutela procura regular e manter o controlo através de normativos, o que é reforçado no atual ECDES. Em parte, são estabelecidas duas variantes de regime de vinculação do docente (tempo integral, com ou sem dedicação exclusiva, e tempo parcial – artigo 47º, Decreto Presidencial n.º 191, de 8 de agosto). Por outra, são balizados os parâmetros de mobilidade docente, incluindo as penalizações em caso de violação (artigos 39º e 50º, Decreto Presidencial n.º 191, de 8 de agosto).

Estes posicionamentos não são novos, sendo que, o Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro estabelecia limites contratuais, determinando o seguinte: "é vedada ao docente a colaboração em mais de uma instituição de ensino ou de outra natureza, para além da instituição onde é efectivo" (§ 3, art.º 96º).

Estas limitações não constituem particularidades exclusivas do contexto angolano, já que encaixam no quadro descrito por Neave e Van Vugh (1994) quanto à crise da educação superior nos países em desenvolvimento. Foram apontados fatores de ineficiência interna, tais como os elevados custos por formando, duração da formação além do programado. A

ineficiência externa foi sinalizada quanto à pouca absorção dos graduados pelo mercado do trabalho, e aos desequilíbrios entre a quantidade e tipo de graduações em relação ao tipo de empregos disponíveis. Do mesmo modo, a degradação da qualidade da educação superior no contexto africano tem sido notificada como resultado dos desequilíbrios entre o aumento do número de estudantes e as disponibilidades financeiras (SARUA, 2012) para suportar os custos decorrentes da funcionalidade do sistema formativo.

A partir do ano 2000, verifica-se no plano institucional, uma nova fase de desenvolvimento da única universidade pública, concretizada na sua expansão territorial. Coloca-se em evidência um processo de adaptação da UAN ao ambiente externo, dando resposta aos supremos interesses do Estado, relativamente ao ES, à formação de quadros e à reconstrução nacional. Ficou refletida a imagem de uma universidade voltada para atender desafios decorrentes do seu contexto social, induzida, deste modo, por processos *isomórficos*.

Percebe-se que, como escreve Silva (2009, p. 9), a UAN é uma "instituição dotada de história, que confirma a sua importância social desde a sua criação e ao longo dos tempos", podendo ser reconhecida como 'mãe das universidades' públicas em Angola. O reconhecimento social do ES, a experiência e a maturidade alcançados, a revisão e o reforço dos instrumentos legais, normas e procedimentos que permitem elevar a eficiência de gestão e a materialização dos objetivos do setor, situam-se entre as potencialidades do ES.

As descrições e evidências anteriores confirmam que o ES em Angola, ao longo do seu percurso histórico, transcorrido em, aproximadamente, meio século, constitui um percurso marcado por realidades diversas e, em muitos casos, carregado de adversidades, as quais, embora conformados como obstáculos difíceis de transpor, não foram suficientes para travar uma aspiração tão nobre do povo e do Estado.

A gestão da carreira docente continua a ser uma questão atual no âmbito do ES em Angola, sendo associada, não raras vezes, à avaliação do desempenho, assumida numa lógica de instrumento de regulação e de reforço da qualificação profissional.

4 I A GESTÃO DA CARREIRA E A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: CONFIGURAÇÕES E ARTICULAÇÕES

No plano legislativo, a gestão do pessoal que exerce a atividade docente no ES em Angola é regulada através de dois normativos fundamentais: o ECDES (Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto) e o RADDSES (Decreto Presidencial n.º 121/20, de 27 de abril). Os dois dispositivos legais constituem instrutivos fundamentais que corporizam elementos substanciais sobre a gestão da carreira docente e sobre a aferição do desempenho docente no ES.

O ECDES, enquanto dispositivo legal, não constitui um elemento novo, o que pode ser confirmado pelos registros de decretos referentes aos anos 1980, 1989, 1995 e 2011, os quais são dispostos nas referências do presente texto.

O RADDSES (Decreto Presidencial n.º 121/20, de 27 de abril) emerge como elemento novo no contexto nacional, configurado como instrumento de regulação da avaliação do desempenho docente.

O ECDES inclui um conjunto de disposições que explicitam o perfil, as funções, as regras de provimento e de progressão na carreira, bem como o regime de prestação de serviço. O RADDSES acolhe elementos estruturados e articulados do processo de avalição do desempenho, entre os quais os princípios, dimensões, parâmetros, critérios e intervenientes.

Portanto, os dois normativos incluem nas suas configurações elementos estruturantes e complementares de gestão da carreira e da avaliação do desempenho docente. A relevância do ECDES é dada pela sua contextualidade, sendo que, a gestão da carreira docente no ES em Angola apresentou-se desajustada, por tempo considerável, num contexto em que foram introduzidas mudanças na configuração do subsistema de ES (em 2009). As mudanças decorreram do redimensionamento da UAN e da criação de novas Universidades (cf. Decreto n.º 5/09, de 7 de abril e Decreto n.º 7/09, de 12 de maio). No entanto, até julho de 2018, a gestão da carreira subordinou-se a critérios e parâmetros configurados para a UAN (Decreto n.º 3/95, de 24 de março).

O novo ECDES se funda, por um lado, na lógica de recontextualização da gestão da carreira e, por outro lado, na imperiosidade de se contrapor o caráter restritivo do antigo estatuto, refletido na centralidade conferida à atividade letiva em sala de aula, em detrimento das demais dimensões inerentes ao serviço docente (preâmbulo Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto).

A concretização da gestão da carreira é complementada pela avaliação do desempenho, sendo esta referenciada como um mecanismo para aferir e promover o desenvolvimento pessoal, profissional, bem como para o desenvolvimento institucional.

A avaliação do desempenho é articulada substancialmente na gestão da carreira, configurada como um dos elementos determinantes tanto para o ingresso como para o provimento. De igual modo, a avaliação do desempenho reforça a multidimensionalidade do serviço docente, definido no ECDES, sendo que as dimensões, os parâmetros e os critérios avaliativos expressam, de modo específico, as funções docentes determinadas em cada uma das categorias da carreira. Tal articulação é, igualmente, substanciada pelos procedimentos de ingresso e de progressão na carreira docente. Na sua concretização são convocados, em termos gerais, elementos de avaliação do desempenho reportados sob a forma de aferição do desempenho pedagógico e científico. O desempenho docente é substanciado nas provas públicas e de agregação, enquanto exercícios que podem permitir, por excelência, a aferição da aptidão e da competência profissional, pedagógica e científica do candidato. Resultados positivos na avaliação do desempenho, são referenciados como elemento cumulativo para o acesso e, em casos específicos, para o ingresso na carreira docente.

É expectável que a avaliação do desempenho contribua para a melhoria da qualidade do desempenho e para o incremento da reputação científica, acadêmica e social das IES. Analisados os parâmetros e respetivos critérios de aferição, inferem-se características tendentes à conformação de uma avaliação multidimensional, orientada por perspectivas quantitativas e qualitativas. Além da explicitação de indicadores contábeis, são valorizados alguns elementos que focalizam a aferição da relevância e adequabilidade.

A diversidade e a abrangência do RADDSES são encontradas na clarificação dos elementos estruturantes da avaliação do desempenho, incluindo a especificação conceitual das dimensões, parâmetros, indicadores e dos eventos associados à avaliação.

A objetividade da avaliação do desempenho é associada à especificação de parâmetros e indicadores mensuráveis e comprováveis, ao que se juntam aspetos subsumidos no rigor, na transparência do processo e na legitimidade dos seus intervenientes (avaliadores). As dimensões, parâmetros e critérios de avaliação assumem multidimensionalidade, expressa em indicadores relacionados com o ensino, a investigação, a extensão e a gestão (artigo 17º, Decreto Presidencial n.º 121/20, de 27 de abril).

O novo ECDES convoca a avaliação, incluindo nos casos particulares de progressão na carreira, com um sentido classificatório, sendo exigível o mínimo de nota "Bom" na avaliação do desempenho como critério, igualmente cumulativo, para provimento às categorias de Professor Catedrático e de Associado (alínea g) dos artigos 20.º e 21.º, Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto). A classificação avaliativa é elevada para o provimento à categoria de Professor Auxiliar, expressa em "nota excelente" (n.º 4, artigo 22.º do Decreto antes referido). Para este caso, entendemos que podem interferir subjetividades e apreciações difusas, desde que não venham a ser especificados, com rigor, as dimensões a avaliar e respetivos indicadores de objetividade.

Neste quadro pode ser pertinente sublinhar que, na óptica dos docentes e gestores consultados por nós, no âmbito desta reflexão, uma questão central é levantada: a atratividade da carreira e a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional.

O aprofundamento desta questão permitiu perceber que os níveis de desmotivação, em determinado momento, foram elevados, decorrentes da estagnação na carreira ao que, na opinião dos docentes e gestores, se juntam as limitações, em termos de tempo, para a progressão. Ou seja, os casos de docentes, posicionados na categoria de Assistente Estagiário ou de Assistente, com idades superiores a 50 anos, doutores e com mais de 20 anos de carreira, a progressão ao topo da carreira é quase uma miragem.

Assim, as excecionalidades previstas no artigo 54.º (Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de agosto) permitiram, em parte, superar a expressiva estagnação na carreira. Por outra parte, provavelmente, ficam por explorar as reais possibilidades de o novo ECDES e do RADDSES contribuírem para a revitalização da atratividade da carreira docente no ES em Angola.

A centralidade conferida à dimensão científica pode ser percepcionada como uma

estratégia para contrapor a atual intervenção docente focalizada no ensino, em detrimento da investigação e da extensão, enquanto funções substantivas das universidades.

De qualquer forma, são perceptíveis exigências mais elevadas para o exercício do serviço docente o que implica maior investimento na carreira, a mobilização de recursos e de motivações. A multidimensionalidade expressa na conceção de serviço docente, em contexto avaliativo, pressupõe a diversificação de evidências documentais, o que, pode ser visto como um factor promotor do desenvolvimento profissional e institucional. Isto tende a um possível aumento de investimento pessoal na carreira que, por sua vez, implicará também maior investimento institucional para a qualificação acadêmica e profissional dos docentes.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os normativos legais que regem a gestão da carreira profissional dos docentes no subsistema de ES em Angola subsidiam a avaliação do desempenho como um mecanismo substancial e relevante para a melhoria da qualidade e para a valorização da dimensão científica no exercício da docência. Nesse sentido, a gestão alinha-se ao princípio da globalidade, entendido como a extensividade da apreciação do desempenho docente às distintas funções e tarefas inerentes ao serviço docente.

A existência de regulamentação específica para a avaliação do desempenho docente procura contrapor margens cinzentas e subjetividades implícitas à avaliação. A avaliação do desempenho, assumida numa lógica de dispositivo de regulação, tende a valorizar a multidimensionalidade e a aferição quantitativa, por via da especificação de parâmetros e de indicadores inerentes à prestação do serviço docente, nos domínios do ensino, investigação, extensão e gestão institucional.

A implementação de processos avaliativos, para além de normativos, implica a mobilização dos atores organizacionais visando a transição do plano legislativo para o prático. Esta transição figura como um dos desafios que apela a assumpção da avaliação, como um processo de construção coletiva, pautada no rigor, na transparência, na imparcialidade e na relevância. Aspetos de ordem mais prática, inerentes ao RADDSES, como seja a sua aplicabilidade e relevância ficam por descortinar, o que sinaliza linhas possíveis para estudos subsequentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. **Metodologia da investigação em psicologia e educação**. 5 ed. Braga: Psiquilibrios Edições, 2017.

ANGOLA. [Assembleia Nacional]. Lei n.º 1/10, de 15 de janeiro de 2010. Dispõe o plano nacional para o biénio 2010-2011. **Diário da República**: I Série, n.º 9, p. 77-112.

ANGOLA. [Assembleia Nacional]. Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016. Dispõe as Bases Gerais do Sistema de Educação e Ensino e revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001. Diário da República, I Série, n.º 170, p. 3993-4013.

ANGOLA. [Assembleia Nacional]. Lei n.º 32/20, de 30 de agosto de 2020. Altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016. Dispõe as Bases Gerais do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I Série, n.º 123, p. 4423-4453.

ANGOLA. [Conselho de Ministros] Decreto n.º 3/95, de 24 de março de 1995. Dispõe o estatuto da carreira docente universitária e revoca o n.º 55/89, de 20 de setembro. **Diário da República**: I Série, n.º 12, p. 874-879.

ANGOLA. [Conselho de Ministros] Decreto n.º 31/80, de 10 de abril de 1980. Dispõe o Estatuto da Carreira Docente Universitária. **Diário da República**: I Série, n.º 85, p. 291-294.

ANGOLA. [Conselho de Ministros] Decreto n.º 5/09, de 7 de abril de 2009. Dispõe as regiões acadêmicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior. **Diário da República**: I Série, n.º 64, p. 1707-1709.

ANGOLA. [Conselho de Ministros] Decreto n.º 7/09, de 12 de maio, de 2009. Dispõe a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. **Diário da República**: I Série, n.º 87, p. 1855-1858.

ANGOLA. [Conselho de Ministros] Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro de 2009. Dispõe as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior. **Diário da República**: I Série, n.º 237, p. 3951-3970.

ANGOLA. [Conselho de Ministros] Decreto-Lei n.º 5/07, de 5 de abril de 2007. Dispõe o Estatuto Orgânico da Secretaria de Estado para o Ensino Superior. **Diário da República**: I Série - n.º 42, p. 582-589.

ANGOLA. [Conselho de Ministros] o n.º 55/89, de 20 de setembro. Dispõe o estatuto da carreira docente universitária. **Diário da República**: I Série, n.º 48, p. 113-129.

ANGOLA. [Conselho de Ministros] Resolução n.º 4/07, de 2 de fevereiro de 2007. Dispõe as Linhas mestras para a melhoria da gestão do subsistema do ensino superior. **Diário da República**: I Série - n.º 15, p. 206-208.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 121/20, de 27 de abril de 2020. Dispõe o regulamento de avaliação do desempenho do docente do subsistema do ensino superior. **Diário da República**: I Série, n.º 57, p. 2717-2733.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 191/11, de 8 de agosto de 2011. Dispõe o estatuto da carreira docente do ensino superior e revoga o Decreto n.º 3/95, de 24 de março. **Diário da República**: I Série, n.º 118, p. 4111-4125.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 201/11, de 20 de julho de 2011. Dispõe a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. **Diário da República**: I Série, n.º 137, p. 3570-3592.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: flexibilidade e regulação ou avaliação e sentido público. In L. F. Dourado; A. M. Catani & J. F. de Oliveira (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Alternativa, 2003. p. 97-116.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. **Universidade Agostinho Neto: estudo global.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

GARCIA, R. P. Para um ensino superior de qualidade. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, 2001. vol. 1. N.º 1, p. 33-43.

MANUEL, T. **Cultura(s) organizacional(ais) da Universidade Pública de Angola: provimento da carreira docente**. Huambo: Centro de Investigação Sol Nascente/ISPSN, 2014.

MED - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório sobre a *Situação Actual da Educação e Ensino e Medidas de Emergência*. Luanda, 1984.

MENDES, M.C.B. Sistema de Avaliação e de Garantia da Qualidade no Ensino Superior em Angola: um dispositivo em construção. In **Revista FORGES:** Vol. 3, n. 1 (2016) – Ilhéus. FORGES. Pp. 11-36. Disponível em: https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/10/Revista-Forges-2016.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.

NEAVE, G. & VAN VUGHT, F. **Government and higher education in developing nations: a conceptual framework**. London, Elsevier, 1994. Disponível em: http://digilib.bc.edu/reserves/ed779/altb/ed77922.pdf. *Acesso* em: 06 set. 2012.

PARDAL, L. & LOPES, E. S. **Métodos e Técnicas de Investigação Social**. Porto: Areal Editores, 2011.

SARUA. **Leadership dialogue series**. Vol. 3. n.º 2. South Africa: South African Regional Universities Association, 2012.

SILVA, E. A. Autonomia e liberdade acadêmicas na UAN: realidade ou utopia? **Revista Angolana de Sociologia**. Luanda, n.º 3, junho 2009, p. 9-29.

SILVA, E. A. **Gestão do Ensino Superior em Angola: realidades, tendencias e desafios rumo à qualidade**. Luanda: Mayamba Editora, 2016.

SILVA, E. A. **Universidade Agostinho Neto: quo vadis?** Luanda: Editorial Kilombelombe, 2012.

CAPÍTULO 18

DESNATURALIZAÇÃO, ESTRANHAMENTO E A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA POÉTICA/TEATRO DO OPRIMIDO DE AUGUSTO BOAL

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 29/03/2021

Wilian Marques Dias
Professor Coordenador Pedagógico da E.E, Izidoro Daun, UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências
Lupércio – SP
http://lattes.cnpq.br/7797913520989916

O presente artigo configura-se como resultado de uma pesquisa iniciada no ano de 2018 que se propôs a investigar o currículo de Sociologia do Estado de São Paulo e seus princípios metodológicos. Inicialmente a pesquisa fora desenvolvida em parceria com a professora Daniely Nascimento Marreira Dantas se debruçando sobre a questão étnico-racial. Os resultados desta primeira fase da pesquisa foram publicados na Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP/Marília – SP em 2019 sob o título "Ensino de sociologia em questão: a história da sociologia na educação básica e a questão de debates étnico-raciais" disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/9769>. A pesquisa se ampliou e continuou se desenvolvendo sob minha responsabilidade focando a análise para as possibilidades do teatro/poética do oprimido como instrumento ao ensino de Sociologia. Este artigo fora apresentado no VI Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e V Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares, na modalidade online, 2020.

RESUMO: O presente artigo propõe-se a expor reflexões obtidas como resultado de pesquisa bibliográfica buscando incentivar maiores associações entre o Ensino de Sociologia na Educação Básica e as teorias e práticas do Teatro/Poética do Oprimido de Augusto Boal. Partindo de uma sucinta recuperação da história do ensino de Sociologia na Educação Básica, propõe-se uma reflexão sobre a sua instabilidade no currículo e o seu pouco tempo de existência obrigatória – a partir de 2008 -, buscando assim, fomentar a produção de instrumentos e metodologias de ensino que contribuam para a formação do professor e o fortalecimento da Sociologia como disciplina escolar. Através de uma análise das concepções sobre o ensino de Sociologia do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008) que apontam para o trabalho com os conceitos de Estranhamento e Desnaturalização como princípio metodológico no Ensino de Sociologia, propõe-se, assim, a reflexão sobre a relevância da 'poética do oprimido' como instrumento de educação através da Sociologia.
PALAVRAS - CHAVE: Ensino de Sociologia; Teatro/Poética do Oprimido; Estranhamento; Desnaturalização.

DENATURALIZATION, STRANGENESS AND SOCIOLOGY IN BASIC EDUCATION: POSSIBILITIES THROUGH THE POETICS/THEATER OF THE OPPRESSED BY AUGUSTO BOAL

ABSTRACT: This article proposes to expose reflections obtained because of bibliographic research seeking to encourage greater associations between the Teaching of Sociology in Basic Education and the theories and practices of Augusto Boal's Theater / Poetics of the Oppressed. Starting from a succinct recovery of the history of the teaching of Sociology in Basic

Education, we propose a reflection on its instability in the curriculum and its short mandatory existence - starting in 2008 -, thus seeking to encourage the production of instruments and teaching methodologies that contribute to teacher training and the strengthening of Sociology as a school subject. Through an analysis of the conceptions about the teaching of Sociology in the Official Curriculum of the State of São Paulo (2008) that point to the work with the concepts of Strangeness and Denaturalization as a methodological principle in the Teaching of Sociology, it is proposed, therefore, the reflection on the relevance of 'poetics of the oppressed' as an educational tool through Sociology.
KEYWORDS: Sociology teaching; Theater/Poetics of the Oppressed; Strangeness; Denaturalization.

1 | PEQUENO PERCURSO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Segundo Dantas e Dias (2019), a presença da Sociologia na Educação Básica se deu de maneira marcada por descontinuidades ao longo da história, de meados da década de 1890 aos dias atuais, foram várias as vezes que a sociologia transitou, ora dentro ora fora, nos currículos das escolas médias brasileiras. Em 1996, com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB), um salto foi dado em relação ao ensino da sociologia na educação básica, tendo visto que em seu artigo 36, a LDB delibera que os currículos para o ensino médio deveriam observar a exigência de oferecer 'um domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania'. Uma questão, porém, se colocava frente à nova Lei de Diretrizes e Bases; garantir que os currículos para o ensino médio contemplassem conhecimentos de Filosofia e Sociologia não significou, necessariamente, garantir a presença efetiva destes dois campos do saber como disciplinas componentes da grade curricular.

> O tratamento oferecido pela LDB não garantiu a existência de uma disciplina específica, indicando que a Sociologia deveria ser tratada de forma interdisciplinar, conforme regulamentação do Conselho Nacional de Educação referente ao Ensino Médio com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB n. 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 03/98. (OLIVEIRA, 2013, p. 357).

Assim sendo, não houve, com este dispositivo legal, a garantia da presença efetiva da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias nas grades curriculares de ensino médio, levando assim muitas escolas e sistemas de ensino a, quando muito, pulverizar conhecimentos de Sociologia e Filosofia entre os currículos das disciplinas do blocos das Ciências Humanas, não oferecendo-as como disciplinas específicas – o que por si só, em muito, não garante um 'domínio de conhecimentos básicos' das mesmas, como apontado pela LDB. Levando-se em conta que tanto a Filosofia quanto a Sociologia possuem, cada uma, um conjunto de paradigmas e problemáticas específicas de seu campo do saber, o trato interdisciplinar aplicado às mesmas já deixa de garantir a existência das disciplinas e de seus estatutos epistemológicos específicos. Em 2001, com o projeto de Lei do Deputado

Federal Padre Roque (PT-RN), começa-se a ensejar o ‘retorno’ da Sociologia e da Filosofia para os Currículos de Ensino Médio, porém, no mesmo ano, a iniciativa fora vetada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Somente em 2006, com a publicação de parecer favorável a ‘reintrodução’ das duas disciplinas nos currículos escolares - emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) -, que a Sociologia e a Filosofia voltaram ao debate educacional de maneira mais relevante. Em 2008, assim, acaba por ser publicada a Lei 11.684 de 02 de Junho de 2008, que altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, incluindo obrigatoriamente a Sociologia e a Filosofia como disciplinas integrantes dos currículos de Ensino Médio:

> LEI 11.684, DE 02 DE JUNHO DE 2008. Altera. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.
>
> O VICE - PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA - Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
>
> Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
>
> Art. 36. .... [...] IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.
>
> [...]Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
>
> Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
>
> Brasília, 2 de junho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.
>
> JOSÉ ALENCAR GOMES DA SILVA - Fernando Haddad (BRASIL, 2008).

A existência deste marco legal que estabelece a presença efetiva da Sociologia e da Filosofia nos currículos enquanto disciplinas específicas, encerra uma luta travada já a muito tempo por profissionais da educação e das Ciências Sociais que apontavam para a sua relevância como instrumento de educação. A presença da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias, teve como resultado imediato a ampliação de um fecundo campo de pesquisas e análises, pois, a partir da ideia de se pensar estes campos do saber para o nível da educação básica - respeitando as particularidades desta etapa de desenvolvimento cognitivo, humano e intelectual –, ampliou-se debates, dos mais variados gêneros, relativos a relevância da sua presença no currículo, de seus conhecimentos como conhecimentos a serem ensinados, ampliando debates e pesquisas já existentes - criando novas demandas a pesquisa e, principalmente, ao ensino destas duas disciplinas, dado que:

> Para cada ganho de espaço, outras demandas surgiram, tais como: necessidade de diretrizes e orientações para seleções de conteúdos e métodos de ensino, de materiais didáticos, de professores capacitados, de

> incremento nas licenciaturas dos cursos de Ciências Sociais, de espaços de formação continuada nas universidades, de elaboradores de questões para as provas de vestibulares, de concursos públicos para professores da disciplina, de professores de Sociologia para as burocracias educacionais, entre tantas outras demandas e desafios que se multiplicaram a partir dessa expansão crescente após 1996. (SILVA, 2010, p.23 op. Cit. OLIVEIRA, 2013, p.358).

Tendo em vista estas novas demandas postas pela Lei 11684/2008, uma das que se tornou de grande relevância a nível nacional e estadual foi a construção dos Currículos que organizariam o ‘o quê?’ e o ‘quando?’ ensinar – pensando estes dois campos do conhecimento sendo dispostos e organizados para o trabalho com os alunos do Ensino Médio, ou seja, alunos que estão em uma fase específica e particular do processo de escolarização e desenvolvimento onde o saber pedagógico, técnico-científico e, necessariamente, profissional do professor tem seu momento de ápice, mediando o contato do aluno com os objetos da Cultura Humana. Cada Estado da Federação empreendeu, cada qual com suas Secretarias Estaduais de Educação e Conselhos de Especialistas, esforços em prol da construção de um Currículo Oficial para a Sociologia e a Filosofia – tendo como referência as publicações e pareceres do Ministério da Educação.

Visto os limites do presente artigo, focamos aqui na especificidade do ensino da Sociologia, percorrendo através da forma como este se encontra disposto no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, verificando assim, possibilidades de, partindo dos conteúdos e habilidades já previstos no currículo do Estado de São Paulo, associar ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, as práticas e teorias do Teatro/Poética do Oprimido de Augusto Boal, levando em conta que o Teatro/Poética do oprimido visa a “transformação do sujeito de espectador passivo a sujeito da própria ação” (BOAL, 1981), o que pode associar-se intimamente com as concepções e objetivo do ensino de Sociologia - tendo como referência o Currículo do Estado de São Paulo.

2 | O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO (2008)

No Currículo Oficial de Sociologia do Estado de São Paulo, encontram-se dispostas as diretrizes, concepções e objetivos ensejados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para o ensino de Ciências Humanas, em geral, e cada um de seus componentes, em específico - incluindo a Sociologia. O Currículo Paulista, assim como grande parte dos currículos estaduais, afirma de basear em, dentre outros, dois documentos de extrema relevância a nível nacional, sendo estes: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1999) e as Orientações Curriculares Nacionais – Sociologia (OCN – 2006), referenciadas no mesmo.

Tendo como contexto um ascendente debate sobre a reformulação dos currículos já existentes, a partir de 2008, visto a obrigatoriedade da introdução de novas disciplinas, a

Secretarias Estaduais de Educação reuniram recursos para a construção de um Currículo Oficial que se propusesse a regulamentar todas as disciplinas. No Estado de São Paulo, este projeto de reformulação dos currículos foi denominado como São Paulo Faz Escola – que construiu um Currículo reformulado além de disponibilizar todo um material de apoio a ser utilizado por gestores, professores e alunos para a sua efetivação. Pensando na construção de um currículo para a Sociologia, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, baseando-se nos acordos e pareceres elaborados nas décadas de 1980 e 1990 – em colaboração com a Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (Asesp – 1983) -, e nas Orientações (2006) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), constrói e publica os materiais do projeto São Paulo faz escola contendo o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, incluindo a Sociologia, em 2008.

Analisando o Currículo Oficial de São Paulo visando especificamente a área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias - da qual a Sociologia é um dos componentes -, é possível se perceber que este empreende esforço no sentido de expor fundamentações e diretrizes teóricas e metodológicas que estruturam os sentidos, metas e objetivos do projeto São Paulo Faz Escola com relação ao ensino de Sociologia no Estado. Parte deste esforço, em sistematizar e adaptar um conjunto de conhecimentos da Sociologia para serem trabalhados no Ensino Médio, e de construção e exposição de diretrizes estaduais para o ensino de Sociologia, é verificável, nas primeiras páginas do currículo de Ciências Humanas, em sua sessão ‘A Concepção do Ensino de Ciências Humanas e Suas Tecnologias’, algumas concepções de ensino de Ciências Humanas ensejadas pela Secretaria paulista. Ao dedicar-se a expor as concepções que norteariam o ensino de Sociologia no estado, dedica alguns parágrafos a especificidade que este tem, como exposto neste documento, onde visa objetivos para além do ‘enriquecimento pedagógico’, pois:

> Por sua vez, a Sociologia, para além de um enriquecimento pedagógico, pode chegar a esfera da intervenção, na medida em que contribui, por exemplo, para politizar as relações escolares, transformando a própria instituição em objeto de estudo, o que inclui as relações sociais que a desenham e a formatação dos currículos que a devem animar. Isso não quer dizer que a formação dos alunos deve visar a solução dos problemas da escola – que, aliás, podem ser mais bem compreendidos se esse conhecimento for dirigido para fora dela, pois é da sociedade que a escola recebe suas influências e características fundamentais. (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2012, p. 26).

Assim sendo, no currículo paulista, o ensino de Sociologia – sob as concepções expostas nos tópicos introdutórios do documento em questão -, é justificado por este representar o ensino de uma disciplina que, por suas especificidades, pode atuar para além da sala de aula, atuando inclusive dentro da ‘esfera da intervenção’ , ou seja, a Sociologia teria a capacidade de, transformando a própria escola em objeto de análise, colocar as relações sociais que a estruturam em debate, possibilitando assim que elas

sejam analisadas junto com os alunos, auxiliando-os a compreender as influências da sociedade sob a instituição escolar e que esta não está descolada das questões sociais que se levantam no mundo contemporâneo. Neste currículo, admite-se a Sociologia como disciplina que contribui para se pensar, inclusive, a “formatação dos currículos que a devem animar” (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2012, p. 26) o que pode nos ajudar a pensar o sentido da Sociologia, como um campo do conhecimento portador de instrumentos conceituais e teóricos de análise específicos, na educação básica, dado que pode possibilitar, inclusive, o debate sobre o próprio currículo a ser trabalhado em sala de aula. Assim sendo, este documento, ao expor sua concepção de ensino para as Ciências Humanas, afirma que a Sociologia, na Educação Básica, não tem sua influência e campo de ação restritas à sala de aula, mas pode, a partir da escola e da sala de aula, participar de maneira mais ampla do processo educativo da Sociedade como um todo, pois:

> [...] a partir da escola, a disciplina pode participar da educação da sociedade como um todo, oferecendo informações para que os alunos desenvolvam a capacidade de atuar conscientemente na sociedade, o que pressupõe assumir posições políticas definidas e consistentes, independentemente das opções profissionais, geralmente definidas ao término do Ensino Médio. (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2012, p. 26 - 27).

A partir do acima exposto, vemos que o currículo continua a nos oferecer as concepções paulistas para o Ensino de Sociologia que, tendo uma atuação que pode se estender para além da sala de aula - através do desenvolvimento de suas temáticas e metodologias específicas, chegando a ‘esfera da intervenção’ -, a Sociologia no Ensino Médio pode suscitar fecundas discussões - pela especificidade de suas temáticas e conteúdos - com relação ao/a jovem/juventude, seja auxiliando estes a reconhecer-se como cidadãos - e os sentidos e significados envoltos nesta ‘condição’ -, seja possibilitando-os a construção, a reconstrução e a desconstrução de ‘modos de ser/pensar’, afinal, dentre os vários objetivos da Sociologia na Educação Básica podemos destacar no Currículo paulista:

> [...] contribuir para a formação do jovem brasileiro, quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, ‘tribo’, país etc. Traz também modos de pensar (Max Weber) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, ao observar as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. (BRASIL, 2006, p. 105 op. Cit. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2012, p. 133).

É possível percebermos que os pressupostos e concepções envoltos no currículo

paulista de Sociologia – assim como, guardadas as devidas proporções, são todos os currículos estaduais - encontram-se fundamentados nos Parâmetros Curriculares (1999) e nas Orientações Curriculares Nacionais (2006). Ambos os documentos apontam para as posturas metodológicas e objetivos a serem alcançados em todas as disciplinas e expõem também os fundamentos teóricos e metodológicos que devem basear os currículos estaduais de Sociologia. Mais especificamente nas Orientações Curriculares Nacionais – Sociologia (2006) encontramos os dois conceitos/movimentos fundamentais a serem desenvolvidos pelo ensino de Sociologia no Ensino Médio, sendo estes: A Desnaturalização e o Estranhamento.

3 I DESNATURALIZAÇÃO E ESTRANHAMENTO NO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

No Currículo Oficial de Sociologia do Estado de São Paulo encontramos os fragmentos dos textos das Orientações Curriculares (2006) que justificam os motivos de se pensar o ensino de Sociologia na Educação Básica a partir da Desnaturalização e do Estranhamento não por simples escolha aleatória, mas sim por opção metodológica. Nestes fragmentos das Orientações (2006), citados no Currículo Oficial de Sociologia do Estado de São Paulo, percebemos que há a definição dos sentidos que estes dois conceitos/movimentos devem assumir no Ensino Médio através do Ensino de Sociologia. A justificativa e a definição da concepção de Desnaturalização evocada no documento dá-se pois:

> Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais [...]. (BRASIL, 2006, p. 105 op. Cit. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2012, p. 133).

No documento a Desnaturalização é compreendida como consistindo em um movimento de compreensão das relações, das instituições etc. - dos elementos estruturais de uma sociedade, em geral – como: [1] portadores de uma historicidade - “nem sempre foram assim” (ESTADO, 2012) -, e [2] de que decorrem de decisões objetivas tomadas por seres humanos. Nesta concepção a desnaturalização, que deve ser empreendida pelo desenvolvimento do ensino de Sociologia, deve permitir ao aluno compreender que os fenômenos da sua vida cotidiana, pensando em nível micro – sociabilidade, espaços de convivência etc. -, e de sua vida em geral, pensando em nível macro – família, trabalho, lazer etc. -, possuem historicidade e decorrem de decisões humanas, próprias ou de outrem.

No mesmo documento também se encontram expostas a justificativa e a concepção

de Estranhamento evocados para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio, onde:

> Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o estranhamento. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. (BRASIL, 2006, p. 105 op. Cit. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2012, p. 133).

O Estranhamento - concebido no documento como não exclusivo da Sociologia mas parte importante da mesma - está aqui vinculado a observação dos fenômenos que, de tão corriqueiros, apresentam-se, a priori, como “sem necessidade de explicação” (ESTADO, 2012), desta forma manifestando-se como fenômenos que, em muito, “nem são vistos” (ESTADO, 2012).

4 | POSSIBILIDADES TEÓRICAS DE ASSOCIAÇÃO ENTRE ENSINO DE SOCIOLOGIA E O TEATRO/POÉTICA DO OPRIMIDO

Pautando-se na reflexão teórica acima referida propõe-se, com o presente artigo, estabelecer uma reflexão que, pautada nos princípios apresentados pelo Currículo Oficial de Ciências Humanas e Suas Tecnologias – Sociologia, do Estado de São Paulo – e sua orientação metodológica -, aponte para possibilidades de se trabalhar a Poética/Teatro do Oprimido – a partir da obra Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas de Augusto Boal – no Segundo Bimestre da Primeira Série do Ensino Médio, de maneira a possibilitar ao professor recursos para se pensar o ensino de Sociologia que, estruturado sobre o Estranhamento e a Desnaturalização - dentro dos limites de um ensino voltado à Educação Básica -, se realize a partir de uma perspectiva de transformação de si mesmo – do professor e, consequentemente, dos alunos em si -, pensando em um movimento de transformação do jovem de um ser passivo e mero espectador da realidade, a sujeito da própria ação – como propõe a Poética/Teatro do Oprimido. Propõe-se aqui especificamente o trabalho na disciplina de Sociologia com a primeira série do ensino médio, durante o segundo bimestre letivo pois, como delimita o currículo, neste momento devem ser trabalhados em sala de aula os seguintes conteúdos e habilidades:

1 SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

<u>Conteúdos</u>

Inserção em grupos sociais

- Família, escola, vizinhança, trabalho

Relações e interações sociais

Socialização e o processo de construção da identidade

Habilidades

- Compreender o que permite ao homem viver em sociedade

- Produzir uma reflexão sobre o processo de socialização

- Compreender as dinâmicas de interação e relações sociais

- Distinguir a inserção nos diversos grupos sociais de origem e convivência cotidiana

- Desenvolver a concepção de onde, quando e como vivemos: a noção de comportamento e sociabilidade

- Compreender, de maneira geral, como se dá o processo de construção identitária

- Reconhecer que a construção identitária é um processo contínuo e que vem da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, dos grupos sociais por meio dos quais ele interage e participa da vida em sociedade

- Desenvolver a sensibilidade sociológica para observar as relações entre os indivíduos. (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, p. 140, 2012).

A breve recuperação da história do ensino de Sociologia na escola média brasileira juntamente com a sucinta exposição sobre concepções assumidas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o ensino de Sociologia, juntamente com os conceitos fundamentais desta, fez-se necessária para se ter um panorama teórico e referencial objetivo que pudesse fundamentar o debate sobre as possibilidades de fecundos resultados positivos que possam ser gerados - no trabalho pedagógico com os alunos – através da utilização das teorias, práticas e apontamentos de Augusto Boal, pensando a Poética/Teatro do Oprimido como ferramenta para o ensino de Sociologia na Educação Básica, tendo como referência o Currículo Oficial de Sociologia do Estado de São Paulo, apresentando assim algo de possível realização concreta aos profissionais da educação e demais interessados na temática. Para isso, faz-se necessária uma sucinta recuperação do histórico de vida e trabalho de Augusto Boal.

Em sua obra Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas verificamos que Augusto Boal, foi, dentre outras coisas, importante diretor de teatro e referência no cenário artístico brasileiro, principalmente durante a década de 1960 - período de grandes e intensas transformações sociais e políticas no Brasil -, quando esteve à frente do Teatro Arena de São Paulo, onde, na busca pela formulação de uma poética teatral genuinamente brasileira, acaba por iniciar os estudos que o levariam as primeiras formulações do que ficaria conhecido como Poética/Teatro do Oprimido. Por seu relevante trabalho à frente do Teatro Arena, Augusto Boal foi convidado pelo Governo Revolucionário Peruano para participar da ALFIN, Plano Nacional de Alfabetização Integral, que se iniciara no Peru sob o comando deste. “Os textos e ensaios do Teatro do Oprimido foram escritos por Boal desde o ano de 1962, em São Paulo, até 1973, na Argentina.” (CORDEIRO, 2009). Em 1973:

> [...] foi convidado pelo Governo Revolucionário Peruano para contribuir na implementação do plano Nacional de Alfabetização Integral (Alfin). O desafio era erradicar o analfabetismo naquele país. A proposta da Alfin constituía-se basicamente na unificação da população por meio do domínio e da fluência do idioma castelhano. (JAPIASSU, p. 41, 2001 op. Cit CORDEIRO, p. 99, 2009).

Boal, no decorrer de sua principal obra nos aponta, como salienta Ana Paula Cordeiro (2009), que, em muito, os objetivos da poética do oprimido eram o de transformar o povo de espectador passivo em sujeito da própria ação:

> A premissa básica do Teatro do Oprimido ou da "Poética do Oprimido" de Boal é a de que todos nós somos capazes de atuar. O teatro pode ser posto a serviço do povo, dos oprimidos, a fim de que estes se expressem através dessa linguagem. O principal objetivo da Poética do Oprimido é o de "[...] transformar o povo, 'espectador', ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática[...]" (BOAL, p. 138, 1981 op. Cit CORDEIRO, p. 97, 2009).

Partindo da premissa de transformar o povo, então espectador passivo, em sujeito da própria ação dramática, a Poética/Teatro do Oprimido de Boal pode ser pensada como uma possibilidade de intervenção nas aulas de Sociologia na educação básica, visto que, auxiliando o aluno a enxergar-se como sujeito da própria ação dramática podemos cumprir alguns dos objetivos do ensino de Sociologia que seria o de auxiliar o aluno a 'desnaturalizar' o mundo que o cerca 'estranhando' o seu próprio lugar neste mundo, e percebendo-se como sujeito ativo da sua própria vida – a nossa principal ação dramática. Ao começar a debruçar-se sobre o projeto da ALFIN, Boal nos expõe em seu livro um resultado de suas pesquisas que, em muito, pode nos ajudar a compreender uma possível relação que se pode estabelecer entre as teorias e práticas do Teatro do Oprimido e a Desnaturalização e o Estranhamento, pois:

> No princípio, o teatro era o canto ditirâmbico: o povo livre cantando ao ar livre. O carnaval. A festa. Depois, as classes dominantes se apropriaram do teatro e construíram muros divisórios. Primeiro, dividiram o povo, separando atores de espectadores: gente que faz e gente que observa. Terminou-se a festa! Segundo, entre os atores, separou os protagonistas das massas: começou o doutrinamento coercitivo! O povo oprimido se liberta. E outra vez conquista o teatro. É necessário derrubar muros! Primeiro, o espectador volta a representar, a atuar: teatro invisível, teatro foro, teatro imagem, etc. Segundo, é necessário eliminar a propriedade privada dos personagens pelos atores individuais: Sistema Coringa. (BOAL, p. 135, 1981).

Neste trecho, e ao longo do livro, Boal expõe premissas de grandiosa importância para se pensar o Estranhamento e a Desnaturalização, pois demonstra que a forma teatral contemporânea hegemônica 'não nasceu assim' e também, 'não foi sempre assim', a partir da análise de duas matrizes teatrais de grandiosa relevância - a matriz aristotélica e a matriz brechtiana - de maneira a elucidar, de forma objetiva a sua Proposta de 'Poética do Oprimido', dado que:

> [...] Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso, produz-se uma "catarse"; no segundo, uma "conscientização". O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! [...] (BOAL, p. 138, 1981).

Ao ser convidado para participar da ALFIN, Boal entra em contato com premissas básicas do Governo Revolucionário Peruano para o projeto, que se realizaria tendo como contexto uma população de múltiplas diferenças linguísticas, dado que "[calculava-se] que exist[iam] pelo menos 41 dialetos das duas principais línguas indígenas [...] [e] ao norte do país, chegaram a constatar a existência de 45 línguas distintas nessa região" (BOAL, p. 137, 1981). Esta variedade de estruturas linguísticas que ocorriam no Peru possibilitaram a compreensão de que "todas os idiomas são linguagem, mas nem todas as linguagens são idiomáticas [...] [e de que] o domínio de uma nova linguagem oferece [...] uma nova forma de conhecer a realidade e de transmitir aos demais este conhecimento" (BOAL, p. 137, 1981). Afinal, "[...]Cada linguagem é absolutamente insubstituível. Todas as linguagens se complementam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la[...]" (BOAL, p. 137, 1981). Desta forma, os pontos essenciais que o projeto ALFIN considerava eram:

> 1) alfabetizar na língua materna e em castelhano, sem forçar o abandono daquela em benefício desta;
>
> 2) alfabetizar em todas as linguagens possíveis, especialmente artísticas, como o teatro, a fotografia, os títeres, o cine, o periodismo, etc [...] (BOAL, p. 137, 1981).

Pensando na proposta de transformar espectador passivo em sujeito da ação - respeitando as premissas supracitadas - e que a alfabetização integral engloba as várias linguagens; Boal constrói uma série de atividades, em etapas, para possibilitar esta transformação, onde, partindo do [1] conhecimento do corpo para o [2] tornar o corpo expressivo, ensejando o [3] teatro como linguagem acredita se atingir como etapa final o [4] teatro como discurso, de maneira que assim seria possível transformar o ser passivo em sujeito ativo de sua própria ação. Desta maneira, podemos pensar nas contribuições de Boal como uma importante ferramenta para se pensar o meio social em que o aluno vive:

> Boal (1991) estruturou, coerente com a essa concepção, quatro etapas distintas para levar o espectador a tornar-se ator. São elas: 1- Conhecimento do corpo. Segundo Boal, os meios de produção do teatro estão constituídos pelo próprio homem. [...] Assim, nesta primeira etapa, são propostas sequências de exercícios que levam o participante a conhecer o próprio corpo, as suas possibilidades e suas limitações. 2- Tornar o corpo expressivo. Nesta etapa, o participante começa a se expressar através do corpo. 3- O teatro como linguagem. O teatro começa a ser praticado como linguagem

> não como produto acabado. Os participantes jogam e atuam por meio de situações improvisacionais. Nesta etapa[...], [há] três graus, o espectador primeiramente "escreve" com os atores que representam [há uma encenação com possíveis soluções apresentadas pelos atores, todas encenadas também] [...] "Dramaturgia simultânea". No segundo grau, denominado de "Teatro-Imagem", os espectadores se expressam criando imagens feitas com os corpos dos atores ou participantes do problema social [...], apresentado por meio de imagens. [Apresentando soluções ideais e reais ao encaminhamento de um terceiro, para uma solução mais equilibrada] [...] E por fim, num terceiro momento, que Boal chama de "Teatro-debate ", os espectadores são convidados a intervir diretamente na ação dramática, substituindo os atores e atuando. [...] 4- O teatro como discurso: [...] a) teatro-jornal, [...] b) teatro invisível, [...] c) teatro fotonovela, [...] d) quebra de repressão, [...] e) teatro mito, [...] j) teatro julgamento, [...] g) rituais e máscaras. [...] (CORDEIRO, p. 99 – 100, 2001).

5 I CONCLUSÃO

Perante o exposto, conclui-se que a utilização das práticas e teorias da Poética/ Teatro do Oprimido de Augusto Boal pode configurar-se como uma ferramenta pedagógica de grande valia para o Ensino de Sociologia na Educação Básica, tendo em vista que, proporcionando um debate sobre as possibilidades de transformar o sujeito/ator/aluno/ jovem, de mero espectador passivo a sujeito da própria ação dramática, a poética do oprimido, através da realização de suas etapas, pode contribuir para um trabalho pedagógico efetivo com os alunos à medida que estas práticas podem ser utilizadas pelos professores como ferramenta para engendrar a realização dos dois movimentos primordiais da Sociologia na Educação Básica - como esta se encontra disposta no Currículo de São Paulo -, sendo estes: o movimento de Desnaturalização e o movimento de Estranhamento do Mundo Social. Como encerramento do presente artigo, vale a citação ao próprio Boal - já praticando um movimento de Estranhamento e Desnaturalização -, onde versa em relação à influência da TV norte-americana na educação dos países subdesenvolvidos, tendo visto que em sua concepção esta influência acaba naturalizando a forma capitalista de produção e reprodução da vida social já nas crianças, visto que:

> [...] O mais recente êxito da TV ianque, *Sesamo Street* é uma amostra evidente da "solidariedade" norte-americana em relação aos nossos pobres países subdesenvolvidos: eles querem nos ajudar a nos educarmos e nos emprestam seus métodos educativos... Mas, como educam? MOSTRANDO UM UNIVERSO EM QUE OS MENINOS APRENDEM. Que aprendem? Claro, as letras, as palavras, etc. Aprendizagem feita a base de historietas em que se mostram crianças aprendendo a usar o dinheiro, a economizar dinheiro em seus cofrezinhos e se explicam as diferenças entre um cofre caseiro e um banco, etc. Assuntos e temas escolhidos entre valores de uma sociedade capitalista competitiva. Os pequenos e indefesos espectadores são expostos a um mundo competitivo, organizado, coerente e coercitivo! Assim nos educam. Por osmosis! (BOAL, p. 130 – 131, 1981).

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas. 6 ed. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira: 1991.

BRASIL. 2008. Câmara dos Deputados - Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html> Acesso em: 20/07/2018 às 13:30.

CORDEIRO, A. P. Humanização e Conscientização em EJA por meio das propostas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. p. 93-108, 2009.

DANTAS, D. N. M e DIAS, W. M. Ensino de sociologia em questão: a história da sociologia na educação básica e a questão de debates étnico-raciais. Aurora, Marília, v.12, p. 73-88, 2019. Edição Especial. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/9769>.

OLIVEIRA, A. O currículo de Sociologia na escola: Um campo em construção (e disputa). 2013. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.6, n.2, p.355-366, Maio a Agosto de 2013.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e Suas Tecnologias, 2012.

CAPÍTULO 19

UM OLHAR ETNOMATEMATICO SOBRE AS DIMENSÕES SOCIOCULTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO MARANHÃO

Data de aceite: 21/06/2021

Sérgio Roberto Ferreira Nunes
Professor da Universidade Estadual do Maranhão. Mestrando do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Márcia Cristina Gomes
Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente doDepartamento de Educação e Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero -GEDDIN/CNPq/ UEMA

RESUMO: Com a promulgação da Constituição de 1988, fruto das lutas do movimento indígena e de outros atores envolvidos no processo, reconhece-se a educação escolar indígena não mais como estratégia colonizadora, mas sim como um direito a ser garantido, respeitando as especificidades das culturas e modos de vida desses povos. Nesse contexto, este estudo faz um recorte para análise das várias possibilidades de construção de uma escola indígena específica e diferenciada, com recorte para as práticas da educação em matemática no contexto indígena. Dessa forma, este estudo trata dos saberes de quantificação originária do povo indígena Timbira, da turma de Ciências da Natureza da Licenciatura Intercultural de Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão. A pesquisa, em andamento, busca analisar a relação ensino aprendizagem nos anos iniciais na escola indígena, evidenciando os processos de formação inicial dos professores indígenas, principalmente o saber tradicional como elemento importante para o reconhecimento de saberes e fazeres matemáticos do povo Timbira. Diante disso, esta pesquisa pretende, também, apresentar uma proposta de material didático baseado no sistema de numeração Timbira em diálogo com os saberes matemáticos ocidental, a fim de potencializar a autonomia política e cultural da escola indígena entre esse povo originário. A pesquisa é qualitativa desenvolvida na perspectiva da Etnomatemática. Os sujeitos são os cursistas Timbira da turma de Ciências da Natureza do referido curso que atuam como professores indígenas. As análises evidenciam a necessidade de compreensão do conhecimento matemático como forma de garantia dos direitos comunitários, bem como valorização e difusão dos saberes e fazeres originários para manutenção e preservação da cultura indígena.
PALAVRAS - CHAVE: Etnomatemática, Licenciatura Intercultural, Saberes.

ABSTRACT: With the enactment of the 1988 Constitution, which came from the struggles of the indigenous movement and other actors involved in the process, indigenous education is no longer recognized as a colonizing strategy, but rather as a right to be guaranteed, respecting

the specificities of the cultures and ways of life of these peoples. In this context, this study makes a cutout for analysis of the various possibilities of building a specific and differentiated indigenous school, with cutout for the practices of mathematics education in the indigenous context. Thus, this study deals with the original quantification knowledge of the Timbira indigenous people, from the class of Nature Sciences of the Intercultural Degree in Indigenous Basic Education of the State University of Maranhão. The research, in progress, seeks to analyze the relationship between teaching and learning in the initial years at the indigenous school, highlighting the processes of initial formation of indigenous teachers, especially traditional knowledge as an important element for the recognition of mathematical knowledge and achievements of the Timbira people. In view of this, this research also intends to present a proposal for teaching material based on the Timbira numbering system in dialogue with Western mathematical knowledge, in order to enhance the political and cultural autonomy of the indigenous school among this original people. The research is qualitative developed from the perspective of Ethnomathematics. The subjects are the Timbira students of the Nature Sciences class of the mentioned course who act as indigenous teachers. The analyses show the need to understand mathematical knowledge as a way of guaranteeing community rights, as well as valuing and disseminating the original knowledge and doings for the maintenance and preservation of indigenous culture.
KEYWORDS: Ethnomathematics, Intercultural Degree, Knowledge.

1 I INTRODUÇÃO

Amparada na Constituição Federal de 1988 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n°. 9394 de 1996, assegurou os princípios da educação diferenciada para os povos indígenas e definiu competências para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural, visando fortalecer as práticas socioculturais e a diversidade de línguas dos povos e comunidades indígenas, além de garantir-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e propagado pelas instituições acadêmicas(BRASIL, 1996).

Partimos da compreensão de que a Academia é local de produção de conhecimentos, onde ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidos na intenção de formar profissionais críticos que possam atender às demandas da sociedade e contribuir para a construção de relações menos desiguais entre as pessoas e grupos.

Assim, entendemos a Universidade como um espaço formal de educação diversificado e plural, que tem o compromisso social de promover uma educação emancipatória a todos os povos, razões pelas quais lança um novo olhar para as formas de aprendizagens e ensinagens desenvolvidas nos espaços e tempos formais, não-formais e informais.

A Licenciatura Intercultural de Educação Básica Indígena (LIEBI) da Universidade Estadual do Maranhão se apresenta como uma resposta aos vários desafios de comunidades indígenas do Estado, procurando, particularmente, construir uma possibilidade de diálogos de saberes na formação docente dos futuros professores de matemática, precisamente os Timbira.

Nesse sentido, Miguel, argumenta que:

> Falar em uma variedade de formas de se praticar uma “mesma” matemática referencial é também sugerir que a possibilidade de ainda se ver matemática nessas diferentes formas de se praticá-la é assegurada pelos conteúdos a que nos habituamos a ver como matemáticos, não por força de uma tradição difusa, mas pelo poder de uma comunidade de elevar a sua própria forma de praticar matemática à condição de única forma legítima de se praticá-la(2014, p.5).

Assim, identificamos o desafio como professor de matemática da LIEBI responsável pela formação dos professores indígenas da turma de ciências da natureza, não só a especificidade de suas culturas, mas também, no estudo das formas de dialogar com os diferentes saberes das matemáticas ocidentais e indígenas.

Daí então surgiu a necessidade de um estudo sobre o processo ensino aprendizagem da matemática Timbira que busque levar em consideração analisar e compreender o processo de matematização em que se dispõe a compreensão de um entendimento matemático aplicado na sala de ciências da natureza da LIEBI e assim contextualizar uma dinâmica própria do saber tradicional face à introdução da matemática ocidental.

A Figura 1, mostra os territórios indígenas emtornodos Centros de Estudos Superiores que integram a UEMA, acrescido de dois que compõe atualmente a Universidade Estadual da Região Tocantina,que são Imperatriz e Açailândia.

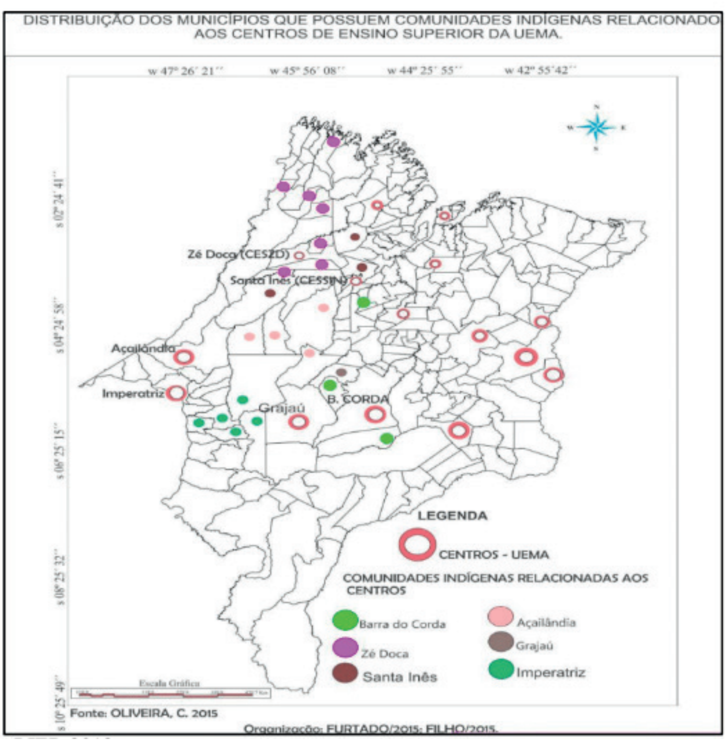


Figura 1: Territórios Indígenas em torno dos Centros de Ensino da UEMA

Fonte: LIEB,2019.

Segundo o projeto pedagógico da Licenciatura Intercultural de Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão(PPLIEBI), os povos indígenas que habitam o território maranhense somam uma população de mais de 30.000 mil pessoas que se auto declaram indígenas no censo de 2010. Esse expressivo contingente populacional está distribuído por nove etnias diferentes que podem ser agrupadas em dois grandes troncos linguísticos, a saber: Tupi e Macro-Jê(IBGE, 2012; UEMA, 2016).

Os povos que integram o tronco linguístico Tupi são: Tentehar (Guajajara), Awá (Guajá) e os Kaapor. Já os povos que integram o tronco linguístico Macro-Jê são: Krikati, Ramkokamekrá e Apaniekrá (Canela), Pukobyê (Gavião), Krepu'kateyé e Krenyê.Destacamos que cada um desses povos possui formas de organização social e política próprias, assim, neste artigo consideramos as vivências do povo Timbira, que incluímosRamkokamekrá e Apaniekrá (Canela), Gavião Pykopjê e Krikatí.

Desta forma, surge o questionamento: quais os saberes e fazeres matemáticos originários do povo Timbira? Para desvelar a questão nos apropriamos de referenciais teóricos como KNIJNIK(1996) D'Ambrosio(1993, 1998, 2001), Ferreira(2002),Gerdes(1991), dentre outros que nos permitem entender a educação como uma prática permanente e contínua durante toda a vida dos sujeitos e perceber a matemática como uma atividade viva relativa às formas de pensar, comparar, inferir, medir, presentes em toda a espécie humana.

Por outro lado tratamos da temática da licenciatura intercultural referente à formação de docentes indígenas em um campo de pluralidade sociocultural, a partir dos estudos de Candau(2014), Walsh (2009), Silva(2009), e Lévi-Strauss(1962),que trazem a dialogicidade, a diversidade na prática educativa para a formação docente reflexiva e crítica.

2 | EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO CONTEXTO INTERCULTURAL

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 os povos indígenas deixam de ser entendidos como alvos do processo civilizatório para serem considerados partícipes da formação da sociedade brasileira, sendo-lhes garantido o uso de suas línguas maternas nos processos de ensino-aprendizagem, o respeito às suas formas culturais distintas, a permanência e usufruto de seus territórios imemoriais (BRASIL, 1988).

A educação escolar para os povos indígenas, nesse novo cenário jurídico, configura-se como um direito a ser assegurado, respeitando-se os princípios da especificidade, diferenciação e interculturalidade estabelecidos nos Artigos 210 e 215 da Constituição Federal, segundo os quais:

> Art. 210 - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem[...].

> Art. 215 - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos particulares do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988, p. 124-126).

Além da Constituição Federal destacamos como dispositivos de regulamentação legal da educação intercultural indígena, a Resolução 03/1999 que põe fim ao impasse gerado pela transferência da competência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em ofertar educação escolar ao Ministério da Educação (MEC), que por sua vez, como órgão coordenador e não executor da política, delegou aos estados e municípios a oferta da educação escolar indígena, o que gerou um absenteísmo de responsabilidades; o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi sancionado por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001; e a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Silva (2000), destaca que, tanto a identidade quanto a diferença é criada no campo social e cultural sendo que, desta forma, "a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais"(81 p).

Portanto, os documentos citados viabilizam a formação dos docentes indígenas para atuarem em todos os níveis da educação básica, assegurando-se os princípios da igualdade social e da diferença, da especificidade, da interculturalidade, do bilinguismo, da autonomia política e gestão dos territórios étnicos educacionais.

Para Catherine Walsh (2001, p. 10-11):

> a interculturalidade significa um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade nas lutas dos movimentos sociais discriminados, como uma maneira de atuar, de intervir, de transformarem saberes, ações e atitudes que promovam o respeito pelo outro.

A partir dessa reflexão, destacamos a Licenciatura Intercultural Indígena no Estado do Maranhão. Um curso de formação de professores em nível superior que se propõe atender à realidade específica e diferenciada dos povos indígenas desse Estado, além de atender auma demanda apresentada pelo movimento indígena para a formação de docentes indígenas com base na perspectiva da interculturalidade.

A Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena (LIEBI) apoia-se num conjunto normativo, cuja base de constitucionalidade e demais normas infraconstitucionais asseguram um novo marco jurídico e conceitual para as relações entre povos indígenas e a sociedade envolvente.Desde 2016 aLIEBIestá integrada ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas do *campus* da UEMA em São Luís-MA. Com duração de cinco anos, é realizado na modalidade parcelada ou de alternância, no período de recesso escolar janeiro/fevereiro e julho/agosto em módulos. Tem carga horária total de 3.255 horas, sendo distribuída da

seguinte forma:795 h/a na formação geral e 1260h/a na formação específica (PAULA, FURTADO, 2018).

O Curso objetiva também criar condições teórico-metodológicas e práticas para que os professores indígenas possam se tornar agentes efetivos na construção e reflexão do projeto pedagógico, planejamento e gestão da escola em que atuam.

A estrutura dos conteúdos da licenciatura intercultural se desenvolve em dois momentos de formação, a saber: a) Formação Geral (Núcleo Comum), de um ano e meio com temas e discussões interdisciplinares e sendo matriz curricular para todos os cursistas. Tem como o objetivo fortalecer a identidade étnica dos povos inseridos no curso e possibilitar conhecimentos científicos complementares e não em substituição aos saberes tradicionais, visando à superação das relações interculturais assimétricas geradas pelo contato interétnico. b) Formação Específica, de dois anos e meio, organizada em três grandes temas referenciais de saberes especializados, o que se poderia entender como as ênfases específicas a que cada cursista pode optar. Tais ênfases são: Línguas e saberes sobre o mundo físico, da vida e quantificações interculturais (Ciências da Natureza); Línguas e saberes sobre o movimento das sociedades no tempo e espaço (Ciências Humanas), Línguas Indígenas em interação com Línguas Oficiais (Ciências da Linguagem) (UEMA, 2016).

Em cumprimento à modalidade da Pedagogia da Alternância, o Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena é realizado em dois tempos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).A realidade sociocultural é bastante diversificada em sala de aula da turma das ciências da natureza da LIEBI, pois ela vai além da observação do meio físico em que o/a aluno/a está envolvido/a, perpassam os valores, as ideias e cultura vivenciadas pelo/a aluno/a em suas comunidades.

Cada nível de realidade social aparece como complemento indispensável na ausência do qual seria impossível compreender os outros níveis. Os costumes se relacionam com as crenças e estas com as técnicas, mas, os diferentes níveis não se refletem simplesmente uns nos outros: reagem dialeticamente entre si, de tal maneira que não podemos esperar conhecer um único nível sem antes ter avaliado nas suas relações de oposição e de correlação respectivas, as instituições, as representações e as situações(LÈVI-STRAUSS, 1976).



Figura 2: Momento do tempo Comunidade (TC) dos cursistas na construção do processo de contagem

Fonte: Próprio autor, 2020.

Gerdes (1991) diz que a Etnomatemática está contida na Matemática, Etnologia (Antropologia Cultural) e na Didática da Matemática. Neste contexto, a Etnomatemática considerada atualmente como subárea da história da matemática e da educação matemática emerge como um programa de pesquisas com evidentes implicações pedagógicas com foco na recuperação da dignidade cultural humana (D'AMBRÓSIO, 2011).

De acordo com(KNIJNIK, 1996) aEtnomatemática é uma proposta para o ensino da Matemática que procura resgatar a intencionalidade do sujeito manifesta em seu fazer matemático, ao se preocupar com que a motivação para o aprendizado seja gerada por uma situação-problema por ele selecionada, com a valorização e o encorajamento às manifestações das ideias e opiniões de todos e com o questionamento de uma visão um tanto maniqueísta do certo/errado da Matemática (escolar).

É preciso interagir com o outro, valorizar sua cultura, seus saberes, dar-lhes voz no contexto educacional escolar, entendendo a cultura indígena como espaço de produção de conhecimento, modos próprios de aprendizagem e de diálogo com outras formas de conhecimento. "É nessa perspectiva que a Educação Etnomatemática busca se instalar, com o objetivo de fazer com que as diferentes matemáticas sejam respeitadas e vistas de forma mais humanitária no sentido amplo do termo" (SILVA, 2009, p. 18).

Desse modo, procuramos apresentar um diálogo de saber tradicional e ocidental que procura entender o saber/fazer matemático construído ao longo da história da humanidade por distintos grupos sociais, atrelados ao certo modelo de transmissão da academia ou ao modo como nós fomos ensinados e parece cada vez mais interessante

levar em consideração modos de circulação de conhecimento que acontecem dentro e fora da academia.

A interculturalidade presente nas propostas para a educação escolar indígena tem um caráter claramente identitário e político reivindicatório (WALSH, 2009). A defasada interculturalidade parte da perspectiva de reabrir o caminho e reposição dos sujeitos colonizados, silenciados e dominados de suas autonomias de saberes a uma interação de diálogos, de coexistência e de convivência dialógica.

Dessa forma, compreender a interculturalidade, no dizer de Candau (2012) significa:

> Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares (p.48).

A educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória, aponta uma ação fundamental: desconstruir. Para desconstruir é preciso penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira. Por outro lado, as sociedades indígenas compartilham um conjunto de elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade não-indígena. Assim, os povos indígenas têm formas próprias de ocupações de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram. Têm formas próprias de vida comunitária, têm formas de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo (BRASIL, 1993).

3 | OS SABERES E FAZERES ORIGINÁRIOS DOS CURSISTAS TIMBIRA

Nos contatos com oscursistas Timbira da turma de Ciências da Natureza da LIEBI/ UEMA,percebemos uma dispersão e uma distinção entre os Timbiras, com base em diferenças de linguas, que correspondem também a uma distribuição geográfica. Vamos aqui estabelecer estas diferenças por grupo étnico. Aqui se fará referência a fontes que tratem de todo o conjunto dos povos Timbira.

Timbira é o nome que designa um conjunto de povos: Ramkokamekrá e Apaniekrá (Canela), Gavião Pykopjê, e Krinkatí. O povo Timbira atualmente vive em regiões diferentes,nas aldeias Timbira, as casas se dispõem uma ao lado da outra, ao longo de um largo caminho, de modo a formar um grande círculo.De cada casa sai um caminhomais estreito, em direção ao centro,onde está o pátio.

Dentro do espaço da aldeia, as direções têm significado.É preciso estar atento para oposições como centro/periferia, leste/oeste, alto/baixo e outras para se chegar a ter algum entendimento dos vários rituais que acontecem nas aldeias.

Desses ritos fazem parte as corridas de revezamento, em que cada uma das duas equipes que as disputam carregam uma seção circular de tronco de buriti(ou de outro vegetal).

O nome masculino é transmitido por parentes de uma categoria que inclui o tio materno,o avô materno e o avô paterno, entre outros.O nome feminino pela categoria de parentas que inclui tia paterna,avó materna e avó paterna entre outros.

Seus mitos que estão referidos a seus verbetes a cada etnia Timbirasão, na grande maioria, os mesmos, com pequenas variações: o sol e a lua e a criação dos seres humanos,do trabalho, da morte, da menstruação, dos animais importunos e peçonhentos, a mulher estrela, que ensina o uso dos vegetais cultiváveis. Além dos mitos, os diferentes povos Timbira fazem narrativas de caráter mais histórico, geralmente episódios de conflito e guerra (RICARDO, 1996).

4 I CURSISTAS RAMKOKAMEKRÁ (CANELA)

Localizados do sul do Maranhão, Canela é o nome pelo qual ficaram conhecidos dois grupos Timbira: os Ramkokamekrá e os Apanyekrá. Há diferenças significativas entre esses grupos vizinhos, mas ambos falam a mesma língua e são pautados pelo mesmo repertório cultural. Ramkokamekrá significa “índios do arvoredo de almécega” e Apanyekrá significa “o povo indígena da piranha”(ISA, 2018).

Lembrando que na sala da turma de Ciências da Natureza da LIEBI temos somente 2 alunos do grupo Kanela Ramkokamekrá.

No território dos Ramkokamekrá/Canela existem 2 escolas instaladas e em funcionamento, nas quais estão matriculados um quantitativo de 735 alunos. Desse total 506 são de 1º ao 5º anodo Ensino Fundamental, 178 são de 6º ao 9º anodesse nível de ensino e 667 são de Ensino Médio. Nessas escolas, atuam 28 professores, dos quais 15 são indígenas e 13 não-indígenas. Dos professores indígenas supracitados, 10 estão cursando o Ensino Médio, 3 já completaram o Ensino Médio e 2 estão cursando o Ensino Superior(UEMA,2019).

5 I CURSISTAS GAVIÃO PYKOPJÊ

Atualmente, os Pykopjê estão distribuídos em três aldeias – Governador, Rubiáceos e Riachinho – e somam uma população de 577 pessoas. Os Pykopjê, quando devem fazer referência ao próprio grupo, utilizam o termo Pykopcatejê. Os demais povos Timbira os chama também de Pykopjê. Os Kricati, seus vizinhos, referem-se a eles como Iromcatejê, que significa “os da mata”, indicando o meio ambiente dominado pelos Gaviões, termo pelo qual são conhecidos pela população regional e denominados pela Funai(ISA, 2018).

Existe na sala de aula da turma de Ciências da Natureza um aluno Gavião residente na terra indígena Governador, município de Amarante. No território dos Pukobyê/Gavião estão instaladas e em funcionamento 6 escolas, nas quais estão matriculados 312 alunos. Do total de alunos matriculados, 136 são de 1º ao 5º anodo Ensino Fundamental, 130

são de 6º ao 9º ano desse nível de ensino e 46 são de Ensino Médio. Nessas escolas, atuam 35 professores, dos quais 18 são indígenas e 17não-indígenas. (FURTADO,2019; UEMA,2019,p.33).

6 I CURSISTAS KRIKATI

A autodenominação do grupo é Krĩcatijê, que quer dizer "aqueles da aldeia grande", denominação esta que lhes é aplicada também pelos demais Timbira. Seus vizinhos imediatos, os Pukopjê, a eles se referem usando o designativo Põcatêgê que significa "os que dominam a chapada".

A Terra Indígena Krĩkati está localizada nos municípios maranhenses de Montes Altos e Sítio Novo, a sudoeste do estado. A tribo é banhada por rios e córregos das bacias do Tocantins (Lajeado, Arraia, Tapuio, entre outros).Os Krĩkati tiveram seu território declarado como Terra Indígena em 08 de julho de 1992, através da Portaria Ministerial nº 328.

Temos dois alunos Krikati da terra indígena krikati,aldeia São José, município de Montes Altos.No território dos Krikati há 5 escolas implantadas e em funcionamento. Nessas escolas estão matriculados 316 alunos. Desse total, 36 alunos estão no Pré-Escolar, 133 no 1º ao 5º ano doEnsino Fundamental, 104 do 6º a 9º anodesse nível deensino e 40 estão no Ensino Médio. Nas escolas Krikati atuam 31 professores, dos quais 20 são indígenas e 11 não são indígenas. Da totalidade de professores indígenas, 2 estão cursando o Ensino Médio, 2 já completaram o Ensino Médio e 16 estão cursando o Ensino Superior(FURTADO,2019;UEMA,2019, p. 35).

7 I PRINCÍPIO DE CONTAGEM TIMBIRA

Para D'Ambrósio (2008) metodologicamente para se trabalhar na perspectiva Etnomatemática é essencial desenvolver a capacidade de observar e analisar as práticas de grupos culturais diferenciados, seguido da análise do que fazem e porque fazem, assim, por debruçar-se sobre os saberes e fazeres matemáticos originários do povo Timbira, a presente pesquisa utiliza-se da abordagemqualitativa. Nossa perspectiva é da Etnomatemática pensada por D'Ambrósio (2011, p. 17) enquanto programa de pesquisa que procura "[...] entender a aventura da espécie humana na busca de conhecimento e na adoção de comportamentos".

As técnicas de coleta de informações utilizadas na pesquisa foram:a)Grupo focal, utilizado para uma visão mais aprofundada de como os cursistas contavam, pois, temos na turma de Ciências da Natureza da LIEBI, cursistas de dois troncos linguísticos, Tupi e Macro-Jê;b)Entrevistasrealizadas com os cursistas da LIEBI e dois anciãos Timbira e Tentehar das aldeias para melhor compreensão das diferentes matemáticas; c) Diário de Campo, utilizado para registro das atividades vivenciadas pelos cursistas nos tempos Universidade (TU) e nos tempos Comunidade (TC);e d)Observação Participanteque ocorreu na turma de

Ciências da Natureza da LIEBI, nas aulas de Matemática.

Na perspectiva de buscar compreender a construção do processo ensino aprendizagem de matemática na turma de Ciências da Natureza decidi como o apoio da coordenação da LIEBI, investigar as dificuldades encontradas pelos cursistas no diálogo de saberes da matemática ocidental e indígena, em especial os saberes de quantificação dos povos Timbira. Esta busca se iniciou nas aulas dos tempos comunidade e universidade, quando percebemos que os alunos não faziam usos de seu desenvolvimento próprio das matemáticas Timbira.

> Os cursistas da LIEBI pra compreender o princípio de contagem dos seus povos usam as palavras para expressar seu modo de pensar os números,, nesse entendimento os Macro-Jê podemos identificar que o número 1 (um) é PEHXEHT, o número 2(dois) EHJPEHJCROT e o número 3(três) ÊHNCRII, identificando assim a base do sistema de numeração como sendo a base três, representada pelas denominações numéricas de princípio de contagem que são determinadas na lógica da base três(Anotações do autor, 2019).

Observa-se inicialmente que a contagem se dá da seguinte forma:

1- UM - PEHXEHT

2- DOIS - EHJPEHJCROT

3- TRÊS - ÊHNCRII

O princípio de contagem vem de forma oral, tais como: PEHXEHT,EHJPEHJCROT e ÊHNCRII, a representação dos outros números vem emprestado o som da nossa maneira, ou seja, do português(cursistas Urucu).Destacamos falas dos entrevistados que evidenciam saberes matemáticos originários do povo Krikatí e as dificuldades encontradas pelos docentes indígenas para ensinar matemática.

> Professor Jenipapo "*O número um chamamos de pehxeht, o dois de ehjpehjcrot e o três de ehncrii, a representação dos outros vem emprestado o som da nossa maneira do português, usamos o nosso som nos números.*"
>
> Professor Urucu "*Antes não tinha essa necessidade de contar até vinte até cem, mas hoje em dia é porque era em quantidade pequenas, não havia aquela necessidade de comprar só existia troca entre um indígena e outro por isso eles não a necessidade de criar nomes pra outros números maiores só tinha necessidade para números pequenos , hoje a gente já tá tendo a necessidade de tentar criar nomes para números maiores."*

O Professor Urucu relata que "*tem coisas que já foi feito nos livros de matemática, mas a gente necessita de outros conhecimentos."*

As observações feitas pelo Professor Jenipapo dizem que *"a secretaria de educação manda os livros, (...), mas fora do contexto nosso, fora da nossa realidade, por isso que estamos criando livros didáticos, por conta própria para usar com os alunos de acordo com a realidade da criança pra ele entender".*



Figura 3: Cursistas do tronco linguístico Macro-Jê na construção do processo de contagem

Fonte:LIEBI,2019.

Para Ferreira (2002), saber que existem diversos saberes matemáticos e que é possível entendê-los e adequá-los conforme o contexto valoriza e enriquece o processo de construção de conhecimentos, próprio da educação específica e diferenciada a que os povos indígenas têm direito.

Sendo assim e de acordo com os entrevistados os indígenas precisam apropriar-se do conhecimento acadêmico para garantir os seus direitos e a matemática é fundamental neste processo. Para tanto, é preciso traduzi-la para a língua materna ou desenvolver estratégias que favoreçam sua compreensão e precisa ser próprio daquele povo e ser ampliado para responder às questões atuais.

A etnomatemática se encaixa em nossa discussão, pois a mesma proporciona a adoção de formas não acadêmicas de se fazer matemática. Matemática essa que, quando uti lizada em contextos culturais específi cos, se afasta do modelo hegemônico, mas revela o encontro de saberes que se presta à resolução de problemas diários e, ao mesmo tempo, evidencia o quanto as práti cas sociais se relacionam com as matemáti cas uti lizadas por esses grupos, sendo, portanto, uma matemáti ca que surge das necessidades inerentes a eles.

Essa abordagem ressalta dimensões pedagógicas, como por exemplo, a interatividade, a presença sociocultural e a aprendizagem colaborativa no processo de ensino-aprendizagem da matemática.

8 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho verificamos que a alfabetização matemática materna, e o fato de não ter a escrita numérica, não desvaloriza essa língua e nem torna essa alfabetização menos efetiva de manter uma coesão social de quantificação, o princípio de contagem através do raciocínio e de permitirá compreensão dos fenômenos. Entendemos que qualquer língua é passível de ser escrita, isso temos presente na pesquisa ação realizada no tempo comunidade (TC) onde observamos vários trabalhos escritos produzidos por indígenas em suas aldeias. Logo, a alfabetização matemática materna não é um projeto que está se imaginando para o futuro, já existe no Estado do Maranhão, uma vez que há vários grupos de pesquisa em que os índios são alfabetizados em suas línguas maternas, às vezes em número mais reduzido, às vezes de maneira mais ampla nas suas atividades escolares que já vão se tornando mais regulares, ou seja, temos produções escritas em línguas indígenas.

Neste sentido, vislumbramos a Etnomatemática como um programa de pesquisa adequado e necessário ao ensino de matemática, que neste caso permite ao professor adotar uma postura metodológica que proporcione o reconhecimento, a valorização e a utilização dos saberes próprios de um povo, como possibilidades pedagógicas para ensinar e aprender tanto na escola indígena, quanto na própria universidade, em particular nas aulas de Matemática.

As possibilidades do diálogo de saberes ocidentais e indígenas poderão servir de referencial para um aprofundamento teórico e empírico na formação de outros professores indígenas, ao refletirem sobre o ensino de matemática a partir de uma perspectiva da Etnomatemática que, neste caso, permite ao professor adotar uma postura metodológica que proporcione o reconhecimento, a valorização e a utilização dos saberes próprios de um povo, como possibilidades pedagógicas para ensinar e aprender tanto na escola indígena, quanto na própria universidade, em particular nas aulas de matemática da LIEBI/UEMA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998. Brasília: 1988.

__________. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.** LEI nº 9.394, de 1996.Brasília: 1996.

__________. Ministério da Educação. **Lei nº 010172 de 09 de janeiro de 2001**. Brasília: 2001. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso dia 09 de ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.** Brasília. 1993. 34 p.

CANDAU, V. M. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014

D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática: Um Programa.**Educação Matemática em Revista**, Blumenau, n. 1, p. 5-11, 1993.

__________. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar ou conhecer**. 5ª Edição. São Paulo: Ática, 1998. 88p.

__________. **Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. 110 p.

__________. O Programa Etnomatemática: uma síntese.**Acta Scientiae**, v.10, n.1, p. 7-16, 2008

__________. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. 4. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.390 p.

FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos.** São Paulo: Global, 2002. (Série Antropologia e Educação).

FURTADO,M. L. S. **A Passos de Meninos:** uma análise da política educacional indigenista. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará. 2001.

GERDES, P. **Etnomatemática - Cultura, Matemática, Educação.**Instituto Superior Pedagógico. Maputo, 1991. 172 p.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais dos indígenas no Censo Demográfico 2010 – resultados do Universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

ISA - INSTITUTO SÓCIOAMBIENTAL (São Paulo) (org.). Povos Indígenas no Brasil: Canela Ramkokamekrá.2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Canela_Ramkokamekrá>. Acesso em: 16 out. 2020.

KNIJNIK, G. Exclusão e Resistência: Educação Matemática e Legitimidade Cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MIGUEL, A. Is the mathematics education a problem for the school or is the school a problem for the mathematics education? **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v.4, n.2, 2014.

PAULA, A. S. de; FURTADO, M. L. S. O Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena no Estado do Maranhão. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 63-78, 11 out. 2018. http://dx.doi.org/10.5216/racs.v3i1.55374.

SILVA, T. T. da. Currículo: uma questão de saber, poder e identidade**.** In: SILVA. **Uma Introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo horizonte: Editora Autêntica, 2009. 145-150 p.

RICARDO, C. A. (org.). Povos Indígenas no Brasil, 1991-1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. 871 p.

UEMA. Universidade Estadual do Maranhão. **Projeto do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena**. São Luís: UEMA. 2016.

_________. Universidade Estadual do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Cursos de Licenciatura Indígena – 2019.** São Luís: UEMA. 2019.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial:in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDU,V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.227 p.

CAPÍTULO 20

"MAS, POVOS INDÍGENAS E COMUNIDADES TRADICIONAIS?": ESTUDOS E PESQUISAS DESENVOLVIDAS PELO GEPTE/UFMT

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 29/03/2021

Anatália Daiane de Oliveira Ramos
Doutora em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá - MT
http://orcid.org/0000-0001-9792-7520

Eva Emília Freire do Nascimento Azevedo
Doutora em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá - MT
https://orcid.org/0000-0001-6732-9597

Edson Caetano
Doutor em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá - MT
http://orcid.org/0000-0001-9906-0692

O presente estudo contou com o apoio da bolsa de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital Universal (2014-2017).

RESUMO: Julgamos que a existência humana é garantida pelo trabalho e na atual sociedade capitalista, ele assumiu uma configuração brutal e excludente, trazendo consigo diversas problemáticas, entre elas, a extrema exploração das pessoas e a falta de solidariedade. Porém, ao observar os povos indígenas e comunidades tradicionais e suas formas de produção da vida material e imaterial que contrapõem a lógica atual, identificamos que o modelo capitalista e hegemônico não consegue controlar todas essas formas existentes. Por isso, o presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir a temática "povos indígenas e comunidades tradicionais", a partir do materialismo histórico dialético. Nos últimos anos, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) tem se debruçado sobre essa temática e se colocado em contraposição ao ideário transmitido sobre os povos indígenas e comunidades tradicionais tidas como sociedades arcaicas, atrasadas, improdutivas, insignificantes e que impedem o "progresso". No decorrer da construção do texto, concluímos que existe nos povos indígenas e comunidades tradicionais uma potencialidade de transformação social, haja vista a existência de indícios concretos – lógica de funcionamento, produção e organização social – que se contrapõem a atual sociedade capitalista.

PALAVRAS - CHAVE: Povos indígenas. Comunidades tradicionais. GEPTE.

"THOUGH, INDIGENOUS PEOPLES AND TRADITIONAL COMMUNITIES?": STUDIES AND RESEARCH DEVELOPED BY GEPTE / UFMT

ABSTRACT: We believe that human existence is guaranteed by work and in the current capitalist society, it has assumed a brutal and exclusionary configuration, bringing with it several problematic,

among them, the extreme exploitation of people and the lack of solidarity. However, when looking at indigenous peoples and traditional communities and their ways of producing material and immaterial life that oppose the current logic, we have identified that the capitalist and hegemonic model cannot control all these existing forms. For this reason, this chapter aims to present and discuss the theme "indigenous peoples and traditional communities", based on historical dialectical materialism. In recent years, the Group of Studies and Research on Work and Education (GEPTE) of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Mato Grosso (UFMT) has been focusing on this theme and putting itself in opposition to the ideal transmitted about indigenous peoples and traditional communities considered as archaic, backward, unproductive, insignificant societies that hinder "progress". During the construction of the text, we conclude that there is a potential for social transformation in indigenous peoples and traditional communities, given the existence of concrete evidence - logic of functioning, production and social organization - that are opposed to the current capitalist society.
KEYWORDS: Indian people. Traditional communities. GEPTE.

1 I INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso capítulo com um título interrogativo, expressão do senso comum muito utilizada nas conversas cotidianas e que expressa o pensamento da sociedade na atual conjuntura, em que os povos indígenas e comunidades tradicionais são tidos como sociedades arcaicas, atrasadas, improdutivas, insignificantes e que impedem o "progresso". Em contraposição a pensamento e conceitos que expressam esse ideário, é que o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) convive, encara, estuda, pesquisa, busca aprofundar e disseminar o conhecimento acerca das experiências de produção ampliada da vida a partir dos povos indígenas e das comunidades tradicionais.

Originalmente apresentado e publicado nos Anais do IX Seminário de Educação (SED) – "Educação Intercultural e democracia: enfrentamentos à colonialidade na escola amazônica" (2016) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – o presente texto, com algumas inserções, tem como objetivo apresentar e discutir a temática "povos indígenas e comunidades tradicionais", a partir do materialismo histórico dialético, que privilegia as características e o modo de existência – produção da vida material e imaterial – das pessoas pertencentes a elas.

Sem a intenção de esgotar a temática, estruturamos o texto em dois momentos. No primeiro faremos a discussão sobre povos indígenas e comunidades tradicionais, utilizando-nos de autores e autoras que se debruçam sobre esse tema, entre eles e elas, Brandão e Borges (2007), Souza e Brandão (2012), Brandão e Leal (2012) e Diegues *et al.* (2000).

No segundo momento, apresentamos o GEPTE, um pouco de sua história, seus objetivos, as pesquisas que o Grupo desenvolveu e está desenvolvendo nos últimos anos,

especialmente no Estado de Mato Grosso. Por fim, tecemos algumas considerações que julgamos pertinentes, considerando a temática ora em debate.

2 | POVOS INDÍGENAS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE SUAS CARACTERÍSTICAS

Buscar compreender e apreender o que são povos indígenas e comunidades tradicionais tem sido uma empreitada de muitas pesquisadoras e pesquisadores. Alguns, com estudos e análises mais genéricas, enquanto outros atingem uma profundidade importante e necessária, considerando as questões históricas, econômicas, políticas, religiosas, psicológicas, entre outras.

Conforme Souza e Brandão (2012) e Brandão e Leal (2012), existem teóricos e teóricas que ao se referirem a comunidade tradicional incluem os povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas etc. Há ainda os que utilizam comunidade e sociedade como sinônimo, além daqueles(as) que utilizam diferentes nomenclaturas para nomeá-los: povoadores indígenas e/ou tradicionais; comunidade tradicional; populações indígenas e tradicionais; comunidades indígenas e comunidades tradicionais; populações ou comunidades tradicionais e comunidades primitivas e/ou tradicionais.

Embora exista tal multiplicidade, que remete a conceitos apreendidos por seus respectivos estudiosos diretamente "do local de onde se situam" e com finalidades diferenciadas, adotamos o termo "povos indígenas e comunidades tradicionais".

Diegues *et al.* (2000) consideram como populações tradicionais não indígenas os seguintes grupos: babaçueiro, caipira, jangadeiro, pantaneiro, pastoreio, pescado artesanal, quilombola, ribeirinho/caboclo amazônico, ribeirinho/caboclo não-amazônico (varjeiro) e sertanejo/vaqueiro.

Esses autores ainda mencionam que povos indígenas são aqueles que, desde antes a invasão europeia, preservam uma continuidade histórica, cultural e identitária. Dentre as características normalmente aceitas para identificá-los estão: "a) ligação intensa com os territórios ancestrais; b) auto-identificação e identificação pelos outros como grupos culturais distintos; c) linguagem própria, muitas vezes não a nacional; d) presença de instituições sociais e políticas próprias e tradicionais; e) sistemas de produção principalmente voltados para a subsistência" (DIEGUES *et al.*, 2000, p. 17).

Numa perspectiva marxista, os povos indígenas e as comunidades tradicionais "[...] estão associadas a modos de produção pré-capitalistas, próprios de sociedades em que o trabalho ainda não se tornou mercadoria, em que a dependência do mercado já existe, mas não é total" (DIEGUES *et al.*, 2000, p. 19). Assim, embora exista uma relação com o mercado, a subsistência destes grupos é obtida especialmente por meio de recursos naturais, que possibilitam a suas reproduções social e cultural.

Para Souza e Brandão (2012), ao trabalhar com comunidade tradicional – inclusive os

povos indígenas –, é importante diferenciar as peculiaridades de cada local, conhecer o que a comunidade diz sobre ela mesma, considerando que, enquanto sujeitos da comunidade, as pessoas dizem quem são e criam conceitos e categorias próprias e específicas ao seu modo de vida. Dessa forma:

> Observar os gestos, os comportamentos e as condutas sociais de um povo em um lugar, revela muito sobre o que eles são e de que forma eles pensam o mundo. As relações simbólicas e de afetividade, por exemplo, é um fator presente em quase todos os estudos sobre comunidades tradicionais, já as formas de ocupação e usos dos espaços são específicas de cada localidade. (SOUZA; BRANDÃO, 2007, p. 110).

Essa necessidade é justificada devido a características consideradas gerais dos povos indígenas e das comunidades tradicionais e outras, que são específicas e locais. Entre as características gerais, destacamos: a) os laços de solidariedade, de afetividade e de reciprocidade entre as pessoas; b) os vínculos e afeição com o lugar de existência, com o território – visto como símbolo de vida, de trabalho, de sustento, de abrigo e de proteção –; c) os vínculos que extrapolam as relações estabelecidas no trabalho; d) a compreensão dos ambientes econômicos, simbólicos, políticos e místicos; e) a maneira peculiar de produzir e consumir mercadorias; f) o sentimento de comunidade e de pertencimento; g) a valorização da família; h) a produção e transmissão de saberes, especialmente os relacionados à natureza; e i) a relação com a natureza diferenciada e respeitosa. As características específicas e locais estão diretamente ligadas à existência material e imaterial de cada povo e comunidade, às suas formas de ocupação e uso dos espaços (SOUZA; BRANDÃO, 2012).

Souza e Brandão (2012, p. 111) afirmam que existem “[...] características peculiares de vivências e formas singulares de agir, pensar, habitar e viver em/na comunidade”. Assim, o fazer é coletivo. Em geral, as pessoas priorizam o trabalho familiar – no ato de plantar e cultivar a terra – e os mutirões como forma de manutenção e reprodução social.

A “[...] importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais [...]” é citada por Diegues *et al.* (2000, p. 22) como uma das características dos povos indígenas e das comunidades tradicionais.

A terra é muito valorizada, por isso, observam-se as regras da natureza para a produção e ela é utilizada em comum, sendo “[...] símbolo de vida e de trabalho. [pois] Dela eles retiram o sustento de sua família” (SOUZA; BRANDÃO, 2012, p. 114).

Em relação ao agir, entre os povos indígenas e as comunidades tradicionais existem regras de convivência e de participação. As pessoas se relacionam com outros grupos em função das experiências e/ou pelo prazer da convivência, baseada em idade e/ou interesses em comum (SOUZA; BRANDÃO, 2012).

A lógica de pensar é bem diferente da lógica capitalista. Enquanto nessa lógica é

“cada um por si e Deus por todos”, segundo Souza e Brandão (2012), nos povos indígenas e nas comunidades tradicionais é visível na família, na vizinhança e na comunidade de forma geral, a associação, a cooperação e a parceria entre as pessoas.

Consoante Diegues *et al.* (2000, p. 21, itálico dos autores), os povos indígenas e as comunidades tradicionais também são identificados:

> a) pela dependência freqüentemente, por uma relação de simbiose entre a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis com os quais se constrói um *modo de vida;*
>
> b) pelo conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido por oralidade de geração em geração; [...].

Assim, a relação ser humano-natureza é diferenciada nesses povos e nessas comunidades. Na lógica dos povos indígenas e das comunidades tradicionais é preciso produzir o necessário para a sobrevivência por meio da natureza, respeitando-a e conservando-a. Entretanto, na lógica capitalista é preciso exaurir os recursos disponíveis na natureza, visando entre outras questões, maximizar a matéria-prima e a produção de mercadorias – muito embora a própria natureza se encarregue por vezes de sua “vingança”, conforme afirma Engels (2013, p. 25):

> [...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. [...] Contudo, não nos deixemos dominar pelo entusiasmo em face de nossas vitórias sobre a natureza. Após cada uma dessas vitórias, a natureza adota a sua vingança. É verdade que as primeiras consequências dessas vitórias são as previstas por nós, mas em segundo e em terceiro lugar aparecem consequências muito diversas, totalmente imprevistas e que, com frequência, anulam as primeiras.

O território é lugar da subsistência material dos povos indígenas e das comunidades tradicionais. Diegues *et al.* (2000) apontam que a “[...] noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente; [e a] [...] moradia e ocupação desse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra de seus antepassados [...]” (p. 21), é também o lugar de suas representações, de seus símbolos e de seus imaginários mitológicos.

Outro elemento que julgamos importante e diferenciador dos povos indígenas e das comunidades tradicionais é a resistência aos avanços da “modernização” e da vida urbana, pois “[...] o ‘novo’ e o ‘velho’ vivem em complementaridade, sofrendo vários arranjos e adaptações para manterem-se enquanto tais” (SOUZA; BRANDÃO, 2012, p. 116, grifo dos autores).

Nesse sentido, o GEPTE/UFMT se debruça em pesquisar e estudar os povos indígenas e as comunidades tradicionais a partir do materialismo histórico dialético, como

melhor explicitado na seção a seguir.

3 I GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO (GEPTE): PESQUISANDO OS POVOS INDÍGENAS E AS COMUNIDADES TRADICIONAIS

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) integra a Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Criado em 2010, o Grupo tem como objeto de estudo "[...] a relação Trabalho e Educação que se desenvolve através da linha de pesquisa: O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO HUMANA" (CAETANO, 2011, p. 2, destaque no original).

De acordo com Caetano (2011, p. 3):

> Os estudos/pesquisas desenvolvidos no GPTE[1] situam-se em um campo específico que prioriza as reflexões sobre o trabalho enquanto categoria eminentemente humana, entendendo que o homem se humaniza através do trabalho e das relações sociais construídas a partir deste. Nesse sentido, o trabalho é tido como elemento central não só no que se refere ao desenvolvimento histórico do homem, mas na tentativa de compreensão/explicação do real.

Assim, partimos da concepção de que trabalho é o agir dos homens e das mulheres sobre a natureza, com o intuito de suprir suas necessidades e manter suas existências. E para viver:

> [...] precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

É o trabalho que também possibilita a produção imaterial e por meio dele que o homem se humaniza (MARX, 2013; ENGELS, 2013; SAVIANI, 2007), eis o conceito ontológico do trabalho. Todavia, além de conceber o trabalho no seu sentido ontológico, ele também é considerado enquanto princípio educativo: "Isso equivale dizer que saberes/conhecimentos são construídos no e pelo trabalho. No interior das relações sociais, ao trabalhar, os homens produzem conhecimento; o que os permite manter, conservar, criar e recriar múltiplas formas de existência" (CAETANO, 2011, p. 4).

Entretanto, histórico e socialmente, o trabalho assumiu uma configuração brutal e excludente por meio da lógica capitalista – presença e figura do patrão, horário rígido e exaustivo de trabalho, conflituosa relação entre trabalhador(a) e patrão, relação de extrema

1 Essa foi a primeira sigla utilizada para se referir ao Grupo, uma vez que quando foi criado sua denominação era Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação (GPTE).

exploração, competitividade, falta de solidariedade etc. Todavia, ao observar e encontrar nos povos indígenas e nas comunidades tradicionais características diferentes das anteriormente citadas, verificamos que o modelo capitalista e hegemônico não consegue controlar todas as formas de produção da vida.

Entre esses elementos/características – alguns dos quais já referimos na seção anterior –, destacamos as relações sociais e de solidariedade entre as pessoas; os vínculos que extrapolam as relações estabelecidas no trabalho; a maneira peculiar de produzir e consumir mercadorias; a relação com a natureza diferenciada e respeitosa e a produção e disseminação de saberes tradicionais.

Com vistas a "[...] analisar as relações entre trabalho e educação presentes nos processos de produzir a vida associativamente, em especial nas chamadas 'comunidades tradicionais' da baixada Cuiabana (Mato Grosso) [...]" e "[...] [como] os saberes da experiência, apreendidos nas práticas concretas do trabalho associado personificam a reflexão sobre o trabalho enquanto princípio educativo" é que se desenvolvem as pesquisas no interior do GEPTE (CAETANO, 2011, p. 8).

Grosso modo, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPTE – informações disponíveis nos quadros 1 e 2 – buscam compreender como e com qual objetivo os povos indígenas e as comunidades tradicionais, especialmente do Estado de Mato Grosso, produzem suas vidas material e imaterial, a possibilidade e produção associada da vida e os saberes provenientes destas experiências.

Mestrado		
Autoria	**Título da dissertação**	**Ano**
Ivo da Silva	Educação e trabalho: a reforma do ensino técnicoprofissional proposta pelo governo federal nos anos 90, no plano geral da reestruturação produtiva	2011
Luciane Rocha Ferreira	A economia solidária enquanto estratégia de emancipação política: o olhar fenomenológico que o grupo MUDAR lança sobre seu processo de formação	2011
Ilza Nunes da Cunha Polini	Associação arte da terra: das mãos das mulheres artesãs as relações educativas construídas no processo de autogestão do trabalho	2012
Camila Emanuella Pereira Neves	A produção associada em Capão Verde: entre bananas, saberes e utopias	2012
Mariana de Fátima Guerino	O movimento dos saberes na produção da vida na comunidade Quilombola Campina de Pedra	2013
Lirian Keli dos Santos	Trabalho, produção associada e produção de saberes na comunidade tradicional Imbê-MT	2013

Eloisa Rosana de Azeredo	A Associação comunitária e de micro produtores rurais de São Pedro de Joselândia: um estudo sobre trabalho e produção de saberes	2013
William Kennedy do Amaral Souza	Experiência, saberes e produção da vida: os trabalhadores e trabalhadoras do assentamento 14 de agosto	2014
Marilia de Almeida Silva	Por uma cultura Latino-América da produção livre e associada: O povo Chiquitano e a experiência indígena no Brasil	2015
Michele Bruno Ramirez	Trabalho informal: saberes e experiências dos trabalhadores da Associação Matogrossense dos Artesãos	2015
Christiany Regina Fonseca	Trabalho e educação: um olhar na perspectiva da economia popular	2015
Luana da Cruz Burema	TRABALHO E EDUCAÇÃO: a escola Santana do Taquaral e a produção da vida no campo	2020

Quadro 1 – Produções realizadas junto ao GEPTE (dissertações) – 2010 a 2021

Fonte: Informações sistematizas pelos autores.

Doutorado		
Autoria	**Título da tese**	**Ano**
Camila Emanuella Pereira Neves	A Amélia que era mulher de verdade? Produção associada e relações de gênero em comunidades tradicionais de Cáceres/MT: para além de estereótipos e preconceitos	2017
Janaina Santana da Costa	Espaços de esperança: a produção associada na vida na comunidade São Benedito Remanescente dos Quilombos – Poconé/MT	2017
Ana Paula Bistaffa de Monlevade	Comunidade tradicional Raizama em Jangada/MT: produzindo a existência associadamente por meio de enxadas, ralos, sucuris e torradeiras	2018
Iorim Rodrigues da Silva	Saberes, resistência e existência do A'uwê U'pitabi Marãiwatsédé-Madzabdzé: história e dialética da materialidade e imaterialidade	2019
Anatália Daiane de Oliveira Ramos	A Produção Associada do povo Puruborá, aldeia Aperoi – RO: "trabalho de ganhar", "trabalho de viver", educação, saberes e resistência	2019
Eva Emília Freire do Nascimento Azevedo	Trabalho, educação e Produção Associada: experiências de jovens e mulheres do Assentamento Roseli Nunes em Mirassol d'Oeste - MT	2020
Ivonei Andrioni	Educação popular, educação do campo e saberes tradicionais: trilhas que se cruzam e entrecruzam na Feira Cantasol em Cláudia - MT	2021
Cristiano Apolucena Cabral	Trabalho associado e Pedagogia da solidariedade: produção e educação campesina na comunidade São Manoel do Pari - MT	2021

Quadro 2 – Produções realizadas junto ao GEPTE (teses) – 2010 a 2021

Fonte: Informações sistematizas pelos autores.

Além das 20 pesquisas (12 em nível de mestrado e oito de doutorado) que já foram desenvolvidas no GEPTE/UFMT, apontadas nos quadros anteriores, atualmente estão sendo desenvolvidas outras pesquisas junto ao Grupo, em nível de mestrado e doutorado.

Realizamos pesquisas com povos indígenas e comunidades tradicionais e defendemos com base em diversos autores, inclusive Brandão e Borges (2007), que não existe neutralidade científica em pesquisas. Assim, nos comprometemos social e politicamente com esses povos e essas comunidades, com as suas pessoas e com suas causas sociais, por isso nossa opção pela pesquisa participante, pois nela:

> [...] sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 56).

A pesquisa participante para além da obtenção de informações que serão importantes para quem busca responder a determinadas questões – próprias de seu objeto de estudo – se torna um momento de trabalho na perspectiva da educação popular, mediante um diálogo que não é doutrinário, que cria, sem impor conhecimentos e valores. Nesse contexto, trata-se de uma investigação-educação-ação visando a transformação social. Serve à criação do saber, a serviço da interação entre saberes, ou seja, conhecimento que não serve para essa função (diálogo entre diferentes saberes e seus criadores), está fadado a sua própria solidão (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Para além disso, temos como devir o desejo de uma sociedade em que haja igualdade para todas as pessoas, o pleno desenvolvimento de todos os homens e as mulheres e encontramos indícios concretos dessa possibilidade nos povos indígenas e nas comunidades tradicionais, uma vez que a lógica de funcionamento desses grupos contrapõe-se a atual sociedade capitalista, excludente e perversa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto para algumas pessoas – aquelas que defendem e têm suas vidas pautadas pela lógica e pelos valores da sociedade capitalista – os povos indígenas e as comunidades tradicionais são vistos como impedimento ao “progresso” de nossa sociedade, nós integrantes do GEPTE da UFMT vemos nesses povos e nessas comunidades uma potencialidade de transformação social, haja vista a existência de indícios concretos de uma lógica de funcionamento, produção e de organização social que se contrapõem a atual sociedade capitalista.

Nesse sentido, julgamos importante aprofundar os conhecimentos acerca da produção da vida desses povos e dessas comunidades, e para isso, buscamos compreender as suas características, entre elas, os laços de solidariedade, de afetividade e de reciprocidade entre as pessoas; os vínculos e afeição com o lugar de existência,

com o território; os vínculos que extrapolam as relações estabelecidas no trabalho; a maneira peculiar de produzir e consumir mercadorias; o sentimento de comunidade e de pertencimento; produção e transmissão de saberes, especialmente os relacionados à natureza; como ainda, a relação com a natureza diferenciada e respeitosa.

Embora inseridos no contexto da produção capitalista, a lógica dos povos indígenas e das comunidades tradicionais se encontra em contraposição a ela, tanto no que se refere ao conceito e às características do Trabalho, como nas relações que são construídas entre as pessoas no decorrer dele. As formas de existências desses povos e dessas comunidades nos remetem ao conceito ontológico e educativo do trabalho, embora inseridas em um modelo hegemônico que dita as regras de como se viver e produzir e que busca controlar todas as formas de produção da vida humana.

Acreditamos que a existência humana é garantida pelo trabalho, que para nós do GEPTE é um elemento fundante. Por isso, o Grupo tem desenvolvido estudos e pesquisas que buscam compreender como e com qual objetivo os povos indígenas e as comunidades tradicionais, especialmente do Estado de Mato Grosso, produzem suas vidas material e imaterial, a possibilidade e produção associada da vida e os saberes provenientes destas experiências.

Realizamos pesquisas com povos indígenas e comunidades tradicionais de forma comprometida não apenas com os fins acadêmicos, mas na perspectiva da produção e disseminação de conhecimento de uma outra perspectiva de vida, que vai de encontro ao modo de produção excludente, violento e desigual, atualmente em vigência. Nosso comprometimento se situa ainda na possibilidade de uma verdadeira transformação social, a ser vivenciada sem exceções, por todos os homens e as mulheres.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662. Acesso em: 29 fev. 2016.

BRANDÃO, C. R.; LEAL, A. Comunidade tradicional: conviver, criar, resistir. **Revista da ANPEGE**, v. 8, n. 9, p. 74-91, jan./jul. 2012. Disponível em: http://anpege.org.br/revista/ojs-2.4.6/index.php/anpege08/article/view/205/RA0906. Acesso em: 9 maio 2016.

CAETANO, E. Considerações sobre o binômio trabalho e educação: um olhar pantaneiro. **Trabalho necessário**, ano 9, n. 13, edição especial, p. 1-17, 2011. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN13UFMT.pdf. Acesso em: 11 jul. 2016.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V.; SILVA, V. C. F. da; FIGOLS, F. A. B.; ANDRADE, D. **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal; São Paulo: USP, 2000.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p.13-29.

MARX, K. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: MARX, K. **O capital**: crítica da economia política – Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p.255-275.

MARX, K.; ENGELS, F. Feuerbach e história – rascunhos e anotações: do fim de novembro de 1845 a meados de abril de 1846. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 29-81.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 19 fev. 2016.

SOUZA, A. F. G. de; BRANDÃO, C. R. Ser e viver enquanto comunidades tradicionais. **Mercator**, Fortaleza, v. 11, n. 26, p. 109-120, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/724/445. Acesso em: 9 maio 2016.

CAPÍTULO 21

NOVAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA (RE) PENSAR A EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO 4.0

Data de aceite: 21/06/2021

Cláudia Rodrigues
Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP)
Uberlândia - MG
http://lattes.cnpq.br/2982111827890008

Artigo revisado do trabalho: RODRIGUES, C. Educação 4.0: rede de conexões interligando pessoas e saberes no contexto da educação escolar, publicado no Anais do VI Simpósio Internacional de ensino da Língua Portuguesa, ano 2019.

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões acerca do novo contexto escolar denominado Educação 4.0, fruto das influências das grandes revoluções ocorridas ao longo da história. A escola, sobretudo, também sofreu influências dessas revoluções. A educação 4.0 oferece uma rede de conexões que interligam pessoas a conhecimentos no ambiente escolar. Os estudos sobre Letramento Digital apontam resultados positivos quanto aos recursos e ferramentas digitais. Para tanto, a formação continuada de professores é importante para melhor entendimento do contexto e atualização de ferramentas e dispositivos que possam melhorar o ensino e aprendizagem. Compreender e utilizar de recursos digitais são orientações propostas e atualizadas no documento da Base Nacional Comum Curricular. A Educação 4.0 apresenta as novas exigências educacionais advindas da revolução tecnológica vivida neste milênio, e a forma como tais exigências se refletem nos ambientes educacionais e na prática educativa, exigindo do professor novas habilidades e conhecimentos que o habilitem a atuar como mediador na construção do conhecimento na era da tecnologia.

PALAVRAS - CHAVE: Educação 4.0; Ferramentas digitais; Formação de professores; Letramento digital; Novas tecnologias.

ABSTRACT: This article presents reflections on the new school context called Education 4.0, a result of the influences of the great revolutions throughout history. The school, above all, was also influenced by these revolutions. Education 4.0 provides a network of connections that link people to knowledge in the school environment. Digital Literacy studies point to positive outcomes on digital resources and tools. For this purpose, the continuing teachers' education is important for better understanding of the context and for updating tools and devices that can improve teaching and learning. Understanding and using digital resources are guidelines proposed and updated in The National Common Curricular Base document. Education 4.0 presents the new educational demands arising from the technological revolution experienced in this millennium, and the way these demands are reflected in educational environments and educational practice, demanding from the teacher new skills and knowledge that enable him to act as a mediator in the knowledge construction in the age of technology.

KEYWORDS: Education 4.0; Digital tools;

Teachers training; Digital Literacy; New technologies.

1 I INTRODUÇÃO

O advento da internet promoveu inúmeras mudanças em vários aspectos da nossa vida. O que se entende por trabalho, a forma de nos relacionarmos, a maneira de fazer amizades, o que compreendemos por leitura, a maneira como aproveitamos nosso lazer e até mesmo a forma de pensar sofreu por mudanças desde o surgimento da Internet. Anteriormente ao advento, a comunicação era restrita e muitos assuntos antes eram desconhecidos pelo cidadão comum.

A linguagem e comunicação também passaram por transformações. As pessoas perderam muito da comunicação real ao mudar drasticamente para a comunicação virtual, bem como perderam o hábito de interagir com quem está perto para fazer o mesmo com quem está longe. E o ambiente escolar não ficou fora destas mudanças. A internet mudou o formato da Educação, o que já não é algo tão recente. Mudando o usuário do ambiente, surge um novo indivíduo cujo redor está a comunicação em rede e o letramento ganha um novo adjetivo: o digital.

O letramento digital, segundo Aquino (2003, *apud* Glotz e Araújo), é conhecido como o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. A área de estudo surgiu como resultado do comportamento de conexão social. Sobretudo, o que se entende pelo letramento digital estende-se também para a habilidade do indivíduo de ter a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais.

Para entendermos melhor os pressupostos e paradigmas deste novo modelo de ensinar e aprender, é preciso percorrer na história os passos da humanidade e compreender as revoluções que culminaram em uma nova concepção promovida pela tecnologia de informação. Ao longo da história, grandes revoluções permitiram o avanço da humanidade. A primeira, mais conhecida como a I Revolução Industrial, significou o triunfo da indústria capitalista por meio da força à vapor, tear e mecanização. O segundo momento, ou II Revolução Industrial, avançou a produção em larga escala, linha de montagem. Na época, com o surgimento da eletricidade e combustão, ocasionou grande impacto na sociedade como toda revolução e foi possível avançar em passos largos. O terceiro momento revolucionário e histórico, III Revolução Industrial, adveio com o surgimento da computação: automação, robótica, computadores, internet e eletrônicos que se popularizaram quase que instantaneamente. Momento curto da história, pois mal surgiu a III Revolução Industrial, já anunciava o nascimento da indústria 4.0 com seus sistemas cibernéticos, sistema de redes e inteligência artificial. Tais influências interferiram nos modelos de ensino escolar,

alterando o gênero aula para uma modalidade híbrida conectada a uma infinidade de recursos hipertextuais. Circunstância que ora ocorre nas telas de computadores de última geração em escolas de elite, ora na mão de um aluno da periferia por meio de seu dispositivo eletrônico.

Entre a primeira e a segunda Revolução Industrial há um percurso de 86 anos de história (1784-1870); entre a segunda e a terceira, passaram-se 99 anos (1870-1969); entre a terceira e a quarta Revolução, 50 anos (1969-dias atuais)[1]. A linha cronológica indica que as últimas revoluções tecnológicas ocorreram de forma intensa já inclinando para a próxima. Avançando de maneira veloz, novos paradigmas sociais são estabelecidos e demandam por novas tendências e metodologias de ensino no ambiente escolar que são influenciadas pela convergência das tecnologias de comunicações de dados, telecomunicações e a própria informática. Sobretudo, aulas de Robótica já não são mais novidades em ambientes escolares e a Engenharia da Computação apresenta vários caminhos de metodologias e suporte de trabalho em sala de aula. Em meio as constantes mudanças, é possível perceber que a escola reconhece o novo cenário, mas a prática de ensino docente revela estar reduzida às aulas expositivas em que o professor ainda acredita ser o único detentor do saber.

Em contexto de produção e aquisição de conhecimento, a tecnologia é uma das fontes de fácil acesso, comum e democrática. Entretanto, onde há resistência ao uso das tecnologias, os dispositivos e ferramentas digitais passam a ser utilizados de modos equivocados, seja por parte de aluno, seja por professores. A reflexão é que, ao invés de incriminar tais recursos, o professor – por ser orientador, condutor do ensino - poderia compreendê-los como ferramentas a seu favor. Sobretudo, o formato e o gênero aula já não são os mesmos, fruto de interferências de novas tendências, compreensão e avanço da psicologia, a invasão dos interesses do mercado de trabalho no ambiente escolar e, bem como, o indivíduo que se vê como colaborador de sua própria aprendizagem e não mais alguém que está somente disposto a ouvir o que o professor tem a dizer.

Considerando estes pressupostos, a proposta deste trabalho é discutir o novo cenário escolar de maneira crítica para melhor compreensão da escolha das ferramentas e suportes para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender em ambientes formais, a escola. Bem como promover reflexão acerca da formação continuada de professores que precisam estar atentos e atualizados com as novas formas de ensinar e aprender mediados pelo uso da tecnologia em sala de aula.

1 HOBSBAWM, Eric J. **A era das Revoluções**. 1789-1849. (2019)

2 I SALA DE AULA: UM CONTEXTO QUE EXIGE UM NOVO ALUNO, UM NOVO PROFESSOR

Do marco do Letramento Digital ao contexto atual, é nítido que o papel do professor tem mudado em função do uso da tecnologia, e o aluno também já não é mais o mesmo. Os primeiros estudos da área apontavam por previsões e promessas de novas tendências de metodologia de trabalho. Em tempos mais atuais, o uso de metodologias ativas é uma constatação de que o ensino e a aprendizagem podem ser menos entediantes e mais dinâmicos. A tecnologia digital pode contribuir como ambiente de trabalho de métodos ativos de aprendizagem.

Por um lado, a Educação 4.0 torna a função do professor mais de orientador do que controlador do conhecimento, considerando que recaí ao aluno deste novo contexto maiores responsabilidades das quais ele deve participar de forma mais ativa de seu processo de aprender. Mas, por outro lado, o novo professor deve estar atento às novas dinâmicas de ensino e aprendizagem e, mais do que isso, ter a consciência de que o uso da tecnologia faz com que ele personalize o ensino. Saber como aplicar a tecnologia de maneira significativa, sendo o guia de um trabalho, é o grande desafio deste novo perfil de professor.

Estas mudanças educacionais, fruto de mudanças sociais e culturais que invadem a escola, começam por sugerir uma possível mudança no termo 'professor' para 'orientador'. Deixar a nominalização de professor, como "indivíduo que professa; profitente; aquele que ensina, ministra aulas" para: "aquele que orienta; direciona, condutor, guia[2]", denotaria denota de forma mais clara a função desse novo perfil de professor que tem papel mais amplo e complexo, provocador de novos desafios, é pesquisador, competente, afetivo, respeitoso, inventivo, engajado, mediático, produz sequências didáticas personalizadas de acordo com suas turmas e necessidades.

As ferramentas digitais contribuem para interação entre ensino e aprendizagem, estreita laços entre professores e alunos. O ensino tradicional - consideravelmente - perde espaço para novas experiências e trocas de experiências em ambientes digitais. Com o novo cenário, agora tecnológico, aprender passa a ter o significado de colaboração. Múltiplos recursos, mídias e ferramentas que passam a tomar espaço. A compreensão do novo contexto é constatada quando é percebido o ambiente escolar a partir de projetos colaborativos entre professor e alunos que prometem uma nova forma de interação oferecendo metodologias ativas.

As metodologias ativas fazem dos alunos sujeitos que participam da construção do conhecimento. O percurso é o ensino multidisciplinar: um convite aos alunos a resolverem problemas, situações elaboradas a partir de seus próprios interesses. O método baseia-se em aprender fazendo. Entretanto, tais mudanças requerem um novo perfil de aluno e

2 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 2010.

professor. Quanto ao professor, deve ser aquele que provoca, inquieta e movimenta a sala de aula para interesses que vão além dos livros que ele leu, o ensino passa a ser construído sob várias mãos que colaborativamente buscam por um equilíbrio de entendimento, razão e justificativas para construção do seu aprendizado.

Quanto ao novo aluno, a aprendizagem só faz sentido se para ele for concreto. O novo estudante possui perfil diferenciado das gerações anteriores: é autônomo, criativo, colaborativo. Neste novo cenário, os problemas desse novo aluno são menores – se comparados ao do professor – sua inexperiência com estas novas condições de trabalho escolar pode ser uma aliada à aprendizagem, pois faz dele menos preconceituoso e mais aberto a novas concepções. Sobretudo, possui uma grande vantagem que o favorece em relação ao professor: o fato de ser um nativo digital. Embora para ele seja mais fácil a compreensão do uso das tecnologias para seu estudo, também é imposta novas exigências de seu perfil: deve ser curioso, atento, imediatista, ter espírito criativo, ter a necessidade de testar possibilidades, ter interesse em se arriscar.

3 | FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO DIGITAL

Muitas pesquisas sobre o uso das novas tecnologias para o ensino e a aprendizagem, ao longo das últimas décadas, vêm movimentando a prática docente com questionamentos que em muitos casos provém de inquietações e provocações de nossos alunos que revela como algo que talvez careça de atenção e investimento em pesquisa. Sobre o uso das novas tecnologias em contexto de formação continuada de professores, cabe a citação de Gibran[3]: "Arrogância é você esquecer da sua ação e responsabilizar-me pela minha reação". A formação docente estabelece o estudo sobre o fenômeno de ensino e de aprendizagem, apresentando para os professores as ações do ato de ensinar que refletem no melhor desempenho do aluno. Nesse sentido, há que se explicar qual o sentido e o significado do trabalho docente, no contexto da escola.

Em meio a tantas questões que envolvem a formação de professores, o processo de ensino e aprendizagem, as novas tecnologias, os novos métodos, a que mais chama a atenção é sobre qual o papel do professor frente ao mundo ilimitado da internet, aos anseios dos alunos e ao desafio de promover um ensino significativo que atenda às diversificadas necessidades de uma sala de aula. As inquietações e percepções do movimento de sala de aula são questões que sempre surgiram para desestabilizar paradigmas e modelos de ensino. No contexto educacional, são as perguntas sem respostas que têm contribuído para a dinamização do trabalho docente de maneira significativa, pois permite dinamismo na forma de ensinar e aprender. Se há perguntas, é porque exigem respostas, é preciso apenas o olhar atento para descobri-las. Entre alguns questionamentos que desestabilizam

3 Gibran Khalil Gibran, também conhecido como Khalil Gibran (1883-1931) foi um ensaísta, filósofo liberal, prosador, poeta, conferencista e pintor de origem libanesa. Seus livros e escritos, de simples beleza e espiritualidade, são reconhecidos e admirados para além do mundo árabe.

uma aula, é quanto é nítida a percepção de que não faz mais sentido para o aluno o livro didático (pronto e formatado) enquanto há uma ramificação de redes e informações segmentados por caminhos estabelecidos via hiperlinks em que ele passa a ser coautor dos caminhos que sejam úteis à sua aprendizagem. Responder a essa indagação, requer estudos, compreensão de método de ensino e aprendizagem, entendimento que os sujeitos de sala de aula – professores e alunos – reconfiguram-se em novos contextos, que sempre são renovados por novos tempos e novas tecnologias.

Para professores envolvidos diretamente com a prática escolar, a ausência de um olhar cuidadoso sobre a realidade de sala de aula revela um problema que existe com ou sem o uso tecnologia nas aulas: o reconhecimento da importância da formação continuada docente. O professor que não prossegue seus estudos sobre metodologia de ensino e novas tendências de letramento fica, de certo modo, impedido em contribuir ou aprimorar o seu trabalho e conduzir seus alunos a uma aprendizagem mais concreta.

Questionar é o primeiro passo para se envolver com a formação continuada. O questionamento é o movimento de maturação e compreensão. O professor tem como rotina uma mudança de planos constantes que quase sempre – quando o ambiente é democrático – mudam seu curso pelos perfis e/ou questionamentos que os alunos trazem para a em sala de aula. Assim, mudam-se os planos, ocorre o dinamismo e novas propostas são construídas, novos caminhos trilhados.

A formação docente continuada é o treino do olhar para a dinâmica de sala de aula. Olhar os alunos incessantemente, observar, buscar por compreensão do que o comportamento deles revelam é uma contra força que exige do professor cuidado, afeto e amorosidade em sua função, o que nem sempre as exaustivas horas de trabalho que somos submetidos permitem acontecer. Mas é preciso buscar por respostas no próprio comportamento do aluno e perceber o que ele tem a nos dizer ao recusar em fazer uma tarefa, na pergunta fora de hora, no sono que o domina durante a aula, no olhar distante sobre o que dizemos em sala. Muitas respostas estão na própria sala de aula. Em função disso, é preciso observar, observar sempre e entender as incógnitas que a aprendizagem ou a falta dela nos revela. Este novo formato de Educação é um modelo sistêmico e que exige avaliação constante de seu contexto. Não é rígido, é democrático e investe no protagonismo do aluno.

Sob o ponto de vista docente, práticas tradicionais alcançam resultados favoráveis. Em determinada época da história em que o aluno era sujeito passivo do ensino, possivelmente o sucesso de métodos tradicionais de ensino era fruto da disciplina e obediência do estudante, e isto estava mais relacionado a cultura educacional, social e política de décadas atrás. Os tempos mudaram e determinam novos contextos, entre eles o escolar. O estudante hoje é transgressor, exige transdisciplinaridade de conteúdo, relaciona o conteúdo escolar com o que pode ser interessante a seus interesses de mundo. Se o conteúdo escolar não faz sentido, o estudante se perde, sente-se desmotivado, sua aprendizagem não se

desenvolve. O uso de ferramentas e ambientes digitais possibilitam o uso de metodologias ativas para a aprendizagem, promove a democratização do conhecimento pois o aluno passa a ser mais proativo para construção de sua aprendizagem. O professor acreditar que bons resultados surgem apenas da aula expositiva, possivelmente revela que tenha se fixado no tempo, enquanto seus alunos pertencem a uma outra era. Daí surgem os conflitos entre o ensinar e aprender, o desejo por aprender, e porque não dizer, a vontade de ensinar.

Pensar sobre as necessidades de mudanças de metodologia de ensino, vale dar espaço para a avaliação de escuta com os alunos sobre sua prática docente e o desempenho discente. É interessante levar questionamento aos estudantes sobre a funcionalidade das aulas expositivas, indagando-os a refletir e tecer análises se são dinâmicas, entediadas ou funcionais. Quando inscrito em um contexto de formação continuada, o professor está preparado para ouvir estas respostas. As críticas ao seu trabalho são consideradas como questionamento que norteiam o seu trabalho, o faz progredir para novos caminhos, o faz recuar em determinadas crenças. Quando não há espaço para questionamentos, o professor concluí que o que dá certo é o que ele acredita. Para tanto, é fundamental que o profissional de educação se mantenha atualizado, tanto no que diz respeito à realização de cursos quanto à possibilidade de trocar experiências e ter contato com métodos de ensino bem-sucedidos. A área de pesquisa em Letramento Digital tem oferecido reflexões acerca novos métodos e técnicas de ensino que incorporam metodologias ativas no ensino e na aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular[4] (BNCC), através do MEC, determina competências e habilidades que os alunos devem alcançar durante cada etapa da educação. O documento traz como orientação do trabalho a valorização participativa do aluno no seu processo de aprendizagem. Os princípios do documento se baseiam no fato de que os agentes da escola – professores, gestores, técnico e todos aqueles que estão envolvidos diretamente no contexto escolar – têm o papel em formar cidadãos completos, capazes de influenciar o meio em que vivem. Ao longo da vida escolar, o aluno adquire conhecimento e desenvolve habilidades sociais. Para os educadores, em especial, é destacada 10 competências gerais da educação básica segundo o MEC e a BNCC[5]. Dispostas a seguir:

> 1) Conhecimento. Segundo o documento, nesta competência o aluno valoriza e utiliza de conhecimentos sobre fatos, informações, fenômenos, contextos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

---

4 A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse documento deve ser seguido tanto por escolas públicas quanto particulares.

5 É possível ter acesso ao documento completo na página: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/

2) Pensamento crítico, científico e criativo. Competência estimulada pela reflexão sobre o universo em que o aluno se insere. Desenvolvimento do repertório intelectual e científico. É de extrema importância para seu desenvolvimento como cidadão, por fazer uma análise crítica de questões sociais e busca de soluções.

3) Repertório Cultural. Desenvolver e valorizar o senso estético, reconhecendo as diversas manifestações artístico-culturais, elemento fundamental para desenvolvimento do pensamento crítico. Além de estar associada à apreciação e análise estética, também é produto da racionalidade e reflexões ligações lógicas relacionadas ao tempo, história e caminhos traçados pela humanidade.

4) Comunicação. Incentivo, por parte do professor, ao uso de diversas formas de comunicação e linguagem em diversos meios e suportes. A habilidade desenvolve a capacidade de revelar informações, ideias, apreciações, compreensão da rejeição e senso crítico.

5) Cultura digital. Incentivar o aluno na compreensão dos usos pertinentes dos recursos tecnológicos. A escola deve ter por objetivo facilitar o acesso dos alunos a informações.

6) Trabalho e projeto de vida. Habilidade que envolve autogestão, um incentivo ao pensamento ético e sustentável para que o estudante construa sua autonomia, possa tomar decisões de forma responsável com autonomia, consciência crítica e responsabilidade social. O aluno constrói o senso crítico valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais.

7) Argumentação. Argumentar com base em fatos, formular informações, defender seu ponto de vista, contra-argumentar, conjecturar ideias e pontos de vista respeitando e promovendo os direitos humanos. Habilidade que deve ser estimulada a defender suas próprias ideias e principalmente traçar estratégias para que isso possa ser feito de forma clara, desenvolvendo o espírito de tolerância e respeito a opinião de outros.

8) Autoconhecimento e autocuidado. Compreender a diversidade e características na sociedade é importante para o entendimento do indivíduo como parte do mundo. Além disso, ter lucidez para reconhecer as emoções pessoais e respeitar as atitudes e sentimentos de outros com quem convive.

9) Empatia e cooperação. Atitudes fundamentais para o bom convívio social. O papel da escola é o de incentivar a cooperação e o respeito mútuo, quando se dedica a estudar e a respeitar os direitos humanos. Bem como valorizar os grupos sociais e as diferenças de comportamento de cada indivíduo. Entender as diferenças, sem preconceito ou intolerância.

10) Responsabilidade e cidadania. Desenvolvimento da autonomia. Cabe ao aluno desenvolver a responsabilidade de assumir as próprias escolhas e atos. Incentivar esta habilidade consiste em fortalecer o processo democrático. Indivíduos que dotados de pensamento crítico são mais capazes de agir com ética e responsabilidade social.

As 10 competências gerais da educação básica, segundo orientações do MEC e a BNCC, são relevantes para o bom convívio ao longo dos anos escolares, e para toda a vida, além de estabelecer o processo de ensinar e aprender de forma concreta, contexto que oferece a oportunidade ao estudante de ser agente participativo de sua aprendizagem. O desenvolvimento dessas habilidades faz de crianças e adolescentes, futuros indivíduos mais autônomos e críticos, o que contribui para uma cultura democrática que promovem mudanças importantes na sociedade.

Conceitos como empatia, cooperação e pensamento crítico são essenciais para que os estudantes adquiram uma consciência de coletividade, respeito e autonomia. O documento também deixa claro que o uso de ferramentas digitais dinamiza o ensino, torna a aprendizagem mais acessível e criativa, faz do aprendiz responsável pelas conjecturações que tem. É permitido ao aluno o envolvimento efetivo em sua aprendizagem por meio de questionamentos construídos a partir de suas inquietações. Em função disso, é importante que o aluno esteja inserido em um contexto democrático de sala de aula para que seja livre, use da imaginação durante o período escolar, tenha contato com diferentes tipos de linguagem e tenha acesso ao conhecimento científico das mais diversas áreas.

O documento da BNCC orienta que os alunos argumentem e defendam suas opiniões, promovendo uma consciência mais ética e socioambiental e consideração para o uso produtivo dos ambientes virtuais. Para além do consumo de informações, o aluno pode aprender a se comunicar por meio da tecnologia e valer-se de ferramentas e aplicativos para produzir informação. Sobretudo, a escola pode promover o uso de mídias e plataformas digitais como meio de comunicação, expressão e compartilhamento de conhecimento, o que é fundamental na busca de resoluções de problemas. Assim, o aluno desenvolverá resiliência para enfrentar situações que surgirão já na idade escolar, gerando resultados positivos também para a vida adulta.

Considerando tais paradigmas, o Letramento Digital, com os estudos e reflexões acerca a utilização de ferramentas digitais para o ensino aprendizagem podem não só facilitar o alcance das competências que os alunos devem desenvolver ao longo da sua formação básica como também dinamizar a sala de aula na busca por conhecimento de maneira concreta, efetiva, inteligente, criativa e crítica.

4 I OS PILARES QUE ESTABELECEM A EDUCAÇÃO 4.0

A Educação 4.0 é um modelo sistêmico e que exige avaliação constante das circunstâncias que envolvem o seu contexto. Em função disso, exige o olhar atento do professor para direcionar o percurso. A formação continuada de professores – neste contexto – deixa de ser uma opção e passa a ser uma exigência desse novo modelo. Interfere, inclusive, em uma nova visão das políticas públicas para o olhar da Educação, já que o professor precisa de condições, estrutura e suporte para investir no seu trabalho.

Entretanto, o grande comprometedor de um ensino eficiente, crítico e avaliativo é uma realidade em que o docente precisa trabalhar em longas jornadas por várias escolas diariamente. Pensar em Educação 4.0 atinge também a reflexões sobre políticas públicas para a educação que prezem a qualidade de trabalho e eficiência do professor que precisa de condições de trabalho para atuar neste novo paradigma que se constrói a partir de pilares, que será estabelecido a seguir:

Busca por referências que contribuam para o ambiente escolar. Sobretudo é de extrema importância a busca por referenciais que contribuam para este ensino mais crítico e que faça sentido para o novo aluno. Há muito a educação não faz sentido para o corpo discente quando – na prática escolar – o que se percebe é o objetivo maior do currículo em fazer o aluno 'passar no vestibular' custe o que custar. Neste novo contexto, a escolha entre ser o fim o vestibular e seus desdobramentos, cabe ao aluno e não ao sistema educacional.

Entender e valorizar as competências e habilidades dos alunos. O aluno traz para a sala de aula percepções, pontos de vista e análise que talvez não tenham sido possíveis de serem manifestadas devido ao foco nas intermináveis aulas expositivas dos professores. Entretanto, quanto ao uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas o que eles entendem sobre o ambiente virtual pode contribuir para a construção do ensino, já que eles são nativos digitais. Entender e valorizar as competências e habilidades dos aprendizes os fazem sujeitos ativos de sua aprendizagem. Além de ser um marco, para o início de um trabalho, partir do conhecimento que o aluno traz para a sala, promove o aprimoramento de suas condições de trabalho e aperfeiçoando sobre o que tem a dizer sobre o tema da aula. A ideia primordial é fazer o aluno a se entender como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem.

Reconhecer a Cibercultura. As novas tecnologias e novos recursos poderão auxiliar no fazer pedagógico. A tecnologia tem o poder de dinamizar a sala de aula, saindo de um ambiente monótono, no qual um fala e todos escutam, para um ambiente acolhedor, dinâmico com possibilidades de discussões e debates. No ambiente virtual, a aprendizagem passa ser ativa e colaborativa. Dispositivos eletrônicos podem contribuir para a aprendizagem quando o objetivo é facilitar e ser instrumentos / ferramentas escolares. Os recursos tecnológicos da era moderna podem ser considerados pelo professor como um facilitador da aprendizagem, um dispositivo a mais – que se destaca entre quadro e livros - capaz de despertar o interesse pelas diferentes áreas do conhecimento. O papel do professor diante das novas tecnologias passa a ser mais do que ensinar, é possibilitar aos alunos acesso aos recursos tecnológicos, acompanhando-os, monitorando e viabilizando a discussão, a troca de ideias e experiências para aquisição do conhecimento.

A investigação pode ser instrumentalizada por recursos como dispositivos e aplicativos. Além de tornar as aulas mais atrativas, dinâmicas e divertidas, em alguns casos, a tecnologia na sala de aula é a única alternativa para que o aluno tenha contato com uma realidade fisicamente invisível ou geograficamente inacessível, favorecendo a

compreensão de um determinado tema.

Jogos multidisciplinares, mídias e sistemas favorecem o trabalho do professor. A evolução de tecnologias digitais para a área educacional, e também a rápida popularização de aplicações e plataformas específicas, criou um movimento de revolução chamado de EdTechs[6], que engloba softwares, games, simuladores e realidade virtual. São inúmeras as possibilidades de aplicativos e ferramentas disponíveis para melhorar a aprendizagem e revolucionar a educação.

Os recursos devem ser alinhados aos objetivos dos professores e a intencionalidade do ensino. O uso de tecnologias em sala de aula não são de tudo apenas uma forma criativa de propor um trabalho, e nem se reduz ao estético. Os recursos utilizados devem ser encaixados a partir os objetivos e a proposta que o professor leva para a classe. Sobretudo, adequados e alinhados à realidade de cada sala de aula, o uso deve ser coerente. Utilizar de ferramentas tecnológicas sem um propósito definido, seria substituir o quadro negro pela tela do computador, ou seja, voltaríamos às aulas tradicionais, só que na versão digital, o que não faz o menor sentido o uso das ferramentas e ambientes digitais para o ensino.

O professor passa a estimular as competências e pensamentos empreendedor, deixando de lado aplicação de conteúdo. Aderir aos avanços tecnológicos na educação significa, para o professor, investir em si próprio e possibilitar ao outro o acesso à informação e ao conhecimento, transformando-o e permitindo que ele próprio seja o agente transformador de ambas as histórias.

Aprender a lidar com a realidade. Nesse cenário da era digital, é interessante que professores percebam que o mundo evoluiu e que o jeito de fazer educação hoje não é o mesmo de outrora. Diante desta realidade, professores precisam trabalhar em conjunto com a tecnologia, contribuindo de forma significativa com o aprendizado dos alunos.

5 | VANTAGENS E DESVANTAGENS DA EDUCAÇÃO 4.0

Implantar uma nova metodologia em sala de aula não é tarefa fácil. É preciso envolvimento do professor e a convicção da necessidade de mudança. As transformações devem partir da necessidade que julga o professor ter. A era digital é a era dos desafios, principalmente para professores que, ao longo dos tempos, haviam estipulado uma forma de ensinar, como se fosse algo pronto e acabado. Na perspectiva do velho paradigma educacional, muda-se os alunos e o conteúdo continua exatamente o mesmo – dez, vinte anos repetindo a mesma coisa.

As ferramentas são convites para sair da mesmice, olhar para o que é realmente

---

6 Termo em inglês fruto da aglutinação das palavras educação e tecnologia. Edtech é o nome dado ao desenvolvimento e uso da tecnologia para potencializar a aprendizagem. Ela é incorporada ao ensino por meio de produtos, aplicativos e ferramentas que aplicam conceitos como realidade virtual, inteligência artificial e gamificação ao ensino ou ações de treinamento.

significativo, ensinar para o aluno, selecionar as melhores ferramentas e aplicativos. É uma possibilidade de fazer da escola a extensão do mundo pelo qual está inserido. Sobretudo, com ou sem recursos tecnológicos, o papel da escola é preparar o aluno para se tornar um cidadão capaz de lidar com os desafios, criar estratégias que possibilitem o apaziguamento das diferenças sociais, comportamentais e políticas, sabendo se posicionar diante das transformações da era moderna.

Entretanto, para se alcançar tais princípios é preciso avaliar as vantagens e desvantagens que a utilização de ferramentas digitais propõe. Cada ferramenta tem determinado propósito e critério que nem sempre condiz com a realidade da sala de aula que o professor tem. A escolha deve ocorrer de forma criteriosa levando em conta o que intenciona o professor com a utilização do recurso digital.

Não necessariamente há desvantagens quanto ao uso de tecnologias digitais em ambientes educacionais, mas há circunstâncias que podem comprometer o trabalho docente quando intermediado de recursos digitais. Entre elas, a dificuldade em investimento em rede e tecnologia nas escolas. Pouco adiantaria nesta circunstância o olhar do professor para recursos tecnológicos já que para isto é preciso de investimento em computadores, softwares, aplicativos, recursos como tablets ou dispositivos do gênero. Deve-se considerar, por sua vez, realidade de muitas escolas brasileiras é de uma péssima infraestrutura digital. Na educação pública, além dos desafios para conseguir equipamentos, temos uma parcela da população que ainda tem pouco contato com algumas tecnologias.

Outro ponto que se apresenta como um problema é a dificuldade na formação de professores que envolve o interesse e a vontade em investir na formação. Sem a consciência do professor sobre a importância em se manter atualizado, sequer metodologias ativas irão existir. Em função disso, o papel do professor diante das novas tecnologias é buscar por qualificação, entender das inovações e utilizar os recursos disponíveis ao seu favor, consciente do seu compromisso com o educando e com a sociedade.

Embora os dados do IBGE[7] apontam que, no ano de 2017, 74,5% da população teve acesso à internet, chama a atenção do educador o restante que não tem acesso. Estaria neste número a comunidade escolar? Embora o número sugira expressivo crescimento se comparado ao ano anterior cujo índice em 2016 foi de 69,3%, ainda se questiona a qualidade do acesso à internet e as condições funcionais que a escola apropria do ambiente digital. Sobretudo, há de entender que é um número elevado de usuários e vem em constante crescimento.

Outro ponto que sugere fracasso na utilização de recursos digitais e recaí sobre a postura do professor trata-se da responsabilidade deste em estar preparado para lidar com os conflitos emocionais e éticos, uma vez que a dinâmica da sala de aula - envolvida por ferramentas e recursos do ambiente digital e virtual - deixa de ser individualista e passa a

7 Dados IBGE 2017 https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais

ser um espaço de interação e colaboração, construindo vínculos entre os atores envolvidos. Lidar com filtro afetivo e as emoções que os alunos trazem para a sala de aula já é algo que faz parte da rotina do professor, com o ambiente virtual a liberdade do aluno aumenta, bem como a capacidade de expressão e interação entre os envolvidos que, por vezes, pode sair fora do que o esperado.

Quanto às vantagens, a Educação 4.0 parte do princípio de que a educação é reconhecida como base de sustentação de uma sociedade e, de forma geral, é a grande expectativa da transformação social. Acredita-se que por meio dela o ser humano poderá conquistar o seu espaço e construir um mundo mais favorável. Os recursos tecnológicos podem ajudar nesse sentido quanto se tem a percepção de que otimizam o ensino, a gestão escolar, o preparo das aulas e o conteúdo.

Muitas plataformas estão disponíveis na Internet com este propósito. As Edtechs são aplicativos educacionais que oferecem vantagem de trabalho pois oferece a individualização do ensino. Nas plataformas adaptativas, por exemplo, o software consegue identificar o que o aluno já sabe e quais são suas dificuldades. A partir desses dados, ele propõe uma trilha de aprendizagem específica para aquele estudante, apresentando conteúdos e exercícios compatíveis com seu nível de conhecimento e domínio do tema. Com as Edtechs o estudante tem a oportunidade de se tornar mais ativo na busca pelo conhecimento. Isso acontece porque vários desses recursos são atrativos, além de possibilitarem o progresso em um ritmo individual, de acordo com as características e necessidades de cada um. A aprendizagem é colaborativa. O desempenho do aluno poderá ser avaliado de acordo com as necessidades individuais.

Pesquisas indicam que alunos aprendem mais com atividades lúdicas, jogos e multimídia. Além de mais atrativas do que as aulas expositivas, o ambiente digital permite maior participação dos alunos, maior envolvimento. Sobretudo, sendo mais palpável para o aluno as mídias interativas, é oportunizado uma leitura do que faz sentido para o aluno. Isso porque o conhecimento inicia da realidade. E ferramentas digitais já se torna uma realidade do público infantil e adolescente, é preciso o professor se adaptar a esta nova era. Um novo termo a ‘gameficação’ é o dinamismo em sala de aula que se apropria de recursos tecnológicos para desenvolvimento do conteúdo da aula, promove dinamismo no ensinar e aprender.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS DESAFIOS ATUAIS

Ainda há professores que resistem ao uso das novas tecnologias por já possuir crenças e métodos que em determinada época foi eficaz e, em função disso, hoje insistem em acreditar que o tradicional é apenas o que funciona. Por sempre ter dado certo determinada metodologia, o que o faria mudar?

A resistência ao novo contexto pode ser resultado da falta de consciência sobre a

importância da formação continuada para professores que é justificada pelo fato de grande parte da classe dos professores sequer ter condições em prosseguir seus estudos em função do acúmulo de aulas que tem que se dispor, pois a realidade social de um professor é que para se ter dignidade financeira é preciso perder sua produtividade intelectual. Muitos tentam levar os dois adiante, muitos resistem, muitos desistem. A escolha é entre manter um número infinito de aulas para manter um salário ou a formação continuada. Em outras palavras, o contexto profissional em que o professor é submetido – e isso é uma realidade do nosso país – o não investimento em formação continuada não se restringe ao professor em tomar a decisão em estudar de forma continuada sua área de atuação, mas sim na falta de estrutura e investimentos por parte de políticas públicas que permitam o professor de assim investir em sua sala de aula.

Sobretudo, mudar a mentalidade de gestores e educadores, é um desafio, mas não tão grande quanto ao desafio de instaurar políticas públicas que permitam ao professor dedicar-se integralmente ao ofício de dar aula em uma única instituição com salário à altura de uma formação docente contínua e dedicação exclusiva; oferecer condições dignas de acesso e uso de Internet para a comunidade escolar; incentivar e fomentar a pesquisa docente.

Quanto ao professor, entender o novo contexto, denominado Educação 4.0, requer entender que a aprendizagem é colaborativa, o aprender acontece fazendo e fazendo com rapidez. Entender os critérios da aprendizagem no ciberespaço e respeito ao tempo do estudante é levar em consideração tempos de contemporaneidade.

Em novos tempos de novas tecnologias, o que muda no contexto educacional é o perfil de professor que passa a ser o orientador que mais estimula o aluno do que aquele que leva a informação. O professor não tem mais o controle do plano de curso, o aluno interconectado a rede está envolvido por uma rede hipertextual que o permite seguir por caminhos não planejados. Manter o controle é uma vaidade inútil que não permite os alunos a desenvolver. É o resultado de uma resistência que revela a ausência da formação contínua do professor que tem dificuldades em aprender ou adaptar a novos contextos.

Acredita-se que é por meio da educação que a sociedade poderá vencer as desigualdades sociais, preconceitos e injustiças. Desta forma, o papel do professor diante das novas tecnologias ganha mais força, uma vez que ele é o mediador e desse processo e não mais detentor do conhecimento. Compreendendo o sentido de agregar em suas aulas as ferramentas tecnológicas e digitais, transformando a sua postura, quebrando os paradigmas estabelecidos a priori com formação, qualificação profissional e compromisso, o professor otimiza sua prática docente, conduz uma aprendizagem mais crítica.

Embora seja consenso de que ainda precisamos de muitos avanços, o fato de buscar informações e refletir sobre as inquietações que surgem em sala de aula já é um passo bem grande em direção aos objetivos dos governantes em relação à educação. As possibilidades para o ambiente de ensino são infinitas com a presença da tecnologia,

porém os resultados efetivos só são notados quando elas são utilizadas de forma crítica que faça sentido tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 de setembro de 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

GLOTZ, Raquel Elza Oliveira; ARAUJO, Verônica Danieli Lima. **O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais.** Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das Revoluções**, **1789-1849.** 41ºedição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

KHALIL, Khalil Gibran. **O profeta.** Trad. Mansour Challita. Rio de Janeiro: ACIGI, 1973.

RODRIGUES, Cláudia. Educação 4.0: rede de conexões interligando pessoas e saberes no contexto da educação escolar. **Anais do VIII Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa Políticas de Ensino de Língua Portuguesa**, Uberlândia, v.5. 2019. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/ Acesso em 28/03/2021.

Wert Ambiental. **O que é a 4ª revolução industrial ou indústria 4.0 e como ela deve afetar nossas vidas.** Disponível em http://wertambiental.com.br/2019/01/15/industria_4-0/ Acesso em 21/09/2019

CAPÍTULO 22

A COR NAS SUPERFICIES ARQUITETÔNICAS PATRIMONIAIS: AS PINTURAS MURAIS DA ANTIGA PREFEITURA DE SÃO CRISTÓVÃO SE/BR

Data de aceite: 21/06/2021

Eder Donizeti da Silva
Universidade Federal de Sergipe
Departamento Arquitetura e Urbanismo
Campus Laranjeiras, Sergipe

Adriana Dantas Nogueira
Universidade Federal de Sergipe
Departamento Arquitetura e Urbanismo
Campus Laranjeiras, Sergipe

Rogério Machado
Universidade Federal de Sergipe
Departamento Arquitetura e Urbanismo
Campus Laranjeiras, Sergipe

Tainá Gomes dos Santos
Universidade Federal de Sergipe
Departamento Arquitetura e Urbanismo
Campus Laranjeiras, Sergipe

Gabriella de Melo Rabelo
Universidade Federal de Sergipe
Departamento Arquitetura e Urbanismo
Campus Laranjeiras, Sergipe

Maisa da Silva Rocha
Universidade Federal de Sergipe
Departamento Arquitetura e Urbanismo
Campus Laranjeiras, Sergipe

RESUMO: Entre as questões a serem tratadas na conservação e restauro dos bens patrimoniais se insere o estudo da cor em superfícies arquiteturais, ou seja, a análise e a determinação dos pigmentos e cromatismos presentes nas camadas de pinturas das edificações históricas; estes pigmentos e cromatismos podem ser encontrados nas superfícies das paredes internas e externas, bem como nos altares, retábulos, esculturas arquiteturais, janelas e portas, em pinturas nos forros de igrejas, etc., ficando comumente denominados, ao longo da história da arquitetura, como pinturas murais. Atualmente, o estudo da cor na arquitetura tem sido negligenciado ou colocado em segundo plano no concernente ao projeto de edificações, entretanto, é incontestável que na restauração, conservação e prevenção das degradações nas superfícies arquiteturais seja impreterível a necessidade do conhecimento e tratamento dos pigmentos presentes nas camadas parietais das edificações históricas. Neste contexto, o conhecimento da cor, além de possibilitar a correta restauração técnica do objeto patrimonial, é capaz de agregar valor à construção da identidade e memória local, pois representa fatores cultural e simbólico indiscutíveis de determinada região. Este artigo apresenta resultados de investigação de Iniciação Científica (PIBIC) realizado entre os anos de 2017/2018, no Departamento de Arquitetura e Urbanismo e laboratório de Tecnologia da Conservação e Restauro do Campus de Laranjeiras da Universidade Federal de Sergipe. Buscou-se a história e teoria da produção das tintas, a observação visual da cor presente no local, o uso de tabelas de leitura e técnicas/ instrumentos de estudos de mapeamento cromático de identificação e patológico, bem como ensaios laboratoriais para caracterização dos pigmentos e componentes presentes nas

superfícies arquitetônicas da Antiga Prefeitura de São Cristóvão. O prédio, apesar de ser considerado uma construção recente (1932-1951), apresenta pinturas murais capazes de demonstrar técnicas e características picturais e cromáticas representativas de toda uma sociedade ao longo de mais de 425 anos (desde a Fundação da cidade de São Cristóvão). Procurou-se "revisitar" a História/Memória da ciência da construção e do saber fazer local, mapeando, inventariando e registrando a cor presente nas superfícies arquitetônicas internas da Antiga Prefeitura de São Cristóvão, inclusive indicando as anomalias que se apresentam concomitantes a estes revestimentos pictóricos; realizando ensaios de caracterização visual e laboratorial (técnicas de análise) da cor presente nas tintas das superfícies arquiteturais internas da edificação, determinando na composição a presença dos aglutinantes, pigmentos, corantes e aditivos, bem como o Matiz, Brilho e Saturação da cor frente as suas prerrogativas químicas e físicas; atentando para uma metodologia menos destrutiva possível e da mínima intervenção a partir de medições visuais com o auxílio de paletas de cores (MUNSELL e/ou NCS e/ou colorímetro digital). Os resultados apresentados neste estudo, além de possibilitar conhecer as propriedades e as características dos materiais empregados nas pinturas murais internas, demonstrando e propiciando uma adequada e científica condição de conservação e restauro das cores de um bem patrimonial pictural, servem como parâmetro metodológico e técnico educacional na formação profissional dos futuros agentes que irão intervir na preservação de objetos portadores de juízo de valor cultural.
PALAVRAS - CHAVE: Educação; Patrimônio; Cor; Investigação.

ABSTRACT: Among the issues to be addressed in the conservation and restoration of heritage assets is the study of color in architectural surfaces, that is, the analysis and determination of the pigments and chromatisms present in the layers of paintings in historic buildings; these pigments and chromatisms can be found on the surfaces of internal and external walls, as well as on altars, altarpieces, architectural sculptures, windows and doors, in paintings on church ceilings, etc., being commonly called mural paintings, throughout the history of architecture. Currently, the study of color in architecture has been neglected or placed in the background regarding the design of buildings, however, it is undeniable that in the restoration, conservation and prevention of degradation on architectural surfaces are imperative, also the necessity for knowledge and treatment of the present pigments in the parietal layers of historic buildings. In this context, knowledge of color, in addition to enabling the correct technical restoration of the heritage object, is able of adding value to the construction of local identity and memory, as it represents important cultural and symbolic factors of a Region. This paper presents results of Scientific Initiation research (PIBIC) carried out through the years 2017/2018, in the Department of Architecture and Urbanism, specifically in the Conservation and Restoration Technology laboratory, in Laranjeiras Campus of the Federal University of Sergipe. We investigated the history and theory of the production of paints, the visual observation of the color present in the local place, the use of reading graphs and techniques / instruments for chromatic identification and pathological mapping studies, as well as laboratory tests for characterization of pigments and components present in the architectural surfaces of the Old City Hall of São Cristóvão. The building, despite being considered a recent construction (1932-1951), presents mural paintings able of demonstrating pictorial and chromatic techniques and characteristics representative of a whole society for more than 425 years (since the

foundation of São Cristóvão city). The aim was to “revisit” History and Memory of the science of construction and local know-how, mapping, inventorying and recording the color present in the internal architectural surfaces of the Old City Hall of São Cristóvão, including pointing out the anomalies that are concomitant with these pictorial layers; performing tests of visual and laboratory characterization (analysis techniques) of the color present in the paints of the internal architectural surfaces of the building, determining in the composition the presence of binders, pigments, dyes and additives, as well as the Hue, Brightness and Saturation of the color regarding to the their chemical and physical prerogatives; paying attention to the possible least destructive methodology and the minimum intervention based on visual measurements with the aid of color palettes (MUNSELL and / or NCS and / or digital colorimeter). The results presented in this study, in addition making possible to know the properties and characteristics of the materials which were used in the internal mural paintings, demonstrating and providing an adequate and scientific condition of conservation and restoration of the colors of a pictorial patrimonial asset, serve as methodological and technical educational parameter in the professional training of future agents who will intervene in the preservation of objects with a cultural value judgment.
KEYWORDS: Education; Patrimony; Color; Research.

INTRODUÇÃO

No pensamento da formação do arquiteto na Antiguidade eram necessárias várias habilitações, como saber a história, a teoria, o *saber fazer* local, os materiais de construção, a geometria, o desenho, as artes, as técnicas construtivas, a medicina, a biologia, etc. Nos dias atuais derivações das especializações que algumas épocas modernas impuseram, aos poucos, provocaram uma doce ilusão, sedutora, pautada na ideia que um único conhecimento é capaz de prover matéria-prima para lidar com a complexidade e variabilidade da criação de espaços para a humanidade fruir.

Este artigo, ao empreender um estudo no campo da tecnologia da conservação e restauro, demonstra o diálogo incontestável entre as várias camadas do *Γνωρίζουν* (saber); utilizando-se de uma edificação eclética (Antiga Prefeitura) na cidade de São Cristóvão no interior do Estado de Sergipe no Nordeste brasileiro, considerada a quarta cidade mais antiga do Brasil, empreende a identificação e mapeamento das cores, assim como das degradações presentes nas pinturas presentes em suas superfícies parietais.

O artigo, fruto de pesquisa de iniciação científica (PIBIC) realizado entre os anos de 2107 e 2018, descreve a história urbana da cidade de São Cristóvão, da sua arquitetura e as compara às cores empregadas no período colonial e eclético, analisando as pinturas externas e especialmente as internas presentes nas suas igrejas barrocas constrói o entendimento da conectividade entre os períodos históricos no uso das cores. Identificando e mapeando as cores da Antiga Prefeitura por sistemas técnicos científicos, indica matizes existentes, analisando a caracterização dos pigmentos entende a composição das tintas antigas; a metodologia aplicada une o conhecimento da História, Teoria, Tecnologia,

Arquitetura e Arte, em benefício da formação dos profissionais da restauração e conservação patrimonial.

A ARQUITETURA E AS CORES DE SÃO CRISTÓVÃO

Em trabalho desenvolvido pela Professora Maria Thetis Nunes e pelo Prof. Lourival Santana Santos, com o nome de *Catálogos de Documentos Manuscritos Avulsos da Capitania de Sergipe (1619-1822)*, há uma pista para responder a questão fulcral de qualquer estudo que se inicia sobre a Cidade de São Cristóvão, ou seja, de que esta cidade é a quarta cidade mais antiga do Brasil. Nesta pesquisa, em Carta escrita em 15 de setembro de 1619 na Bahia pelo Governador do Brasil D. Luis de Souza ao Rei Felipe II, relatando a viagem que fez juntamente com Belchior Dias Moréia à Serra de Itabaiana, para comprovar a existência de minas de prata que o referido afirmava ter descoberto, isso indica, ao mínimo, a presença desde o "Descobrimento" de incursões pelas terras de Sergipe (Nunes e Santos,1999, p.15).

A presença portuguesa nos 1500 em terras sergipanas também pode acolher hipóteses mais gerais, como a questão de implantar uma rede de cidades promovendo a defesa da costa e o recrudescimento ao combate a estrangeiros; mas, de certa forma, o português veio buscar ouro e para isso foi se fixando em pontos em que lhe era possível estabelecer, defender e atacar, tratava-se de um misto de estratégia bem-sucedida derivada do conhecimento medievo das artes da guerra, engenharia e navegação.

A exata localização e datação da fundação da cidade de São Cristóvão em *Sergipe Del Rey* pode ser ainda verificada em estudo da professora Maria Thetis Nunes no livro *Sergipe Colonial I* em que a pesquisadora descreve a intensificação da ação dos indígenas contra os colonizadores por volta de 1586, insuflados pelos franceses que tinham sido expulsos da Paraíba e vieram se estabelecer em Sergipe, a partir de 1575. Nunes descreve a expedição de Cristóvão de Barros em 1589, oriunda da Casa da Torre de Garcia D'Avila com mais de 3.000 soldados, fornecidos pelas aldeias jesuítas da Bahia e com muitos colonos de Pernambuco, que travaram célebre batalha nas margens do Rio Vaza Barris com os índios sob o comando de *Baepeba* e que definiu estrategicamente a implantação do 1º assentamento da cidade de São Cristóvão (Nunes, 1989, p. 26-27).

Sobre a fundação de São Cristóvão, são três possibilidades sobre datas: 1º assentamento em 1590; 2º assentamento entre 1594 e 1595; 3º assentamento em 1607 (Figura 1). Sobre a primeira data, após à Vitória, Cristóvão de Barros fundou a cidade-forte de São Cristóvão perto da foz do Rio Sergipe no istmo formado pelo Rio Poxim, atualmente região do município de Aracaju, neste local construiu um presídio, passando a ser denominada de Freguesia de Nossa Senhora da Vitória pertencente ao Bispado da Bahia, denominando a nova Capitania de *Sergipe Del Rey*; tendo a estrutura político-administrativa da Capitania de *Sergipe Del Rey* se processado sob as Ordenações Filipinas

em vigor, alegando motivo de segurança os moradores da cidade de São Cristóvão a transferiram para uma elevação situada entre a barra do Rio Poxim e o litoral; contudo, este segundo local, não tendo se mostrado adequado, a cidade foi transferida para quatro léguas adentro do Rio Poxim, às margens do Paramopama, local onde se encontra até os dias de hoje (Nunes, 1989, p.27-28).

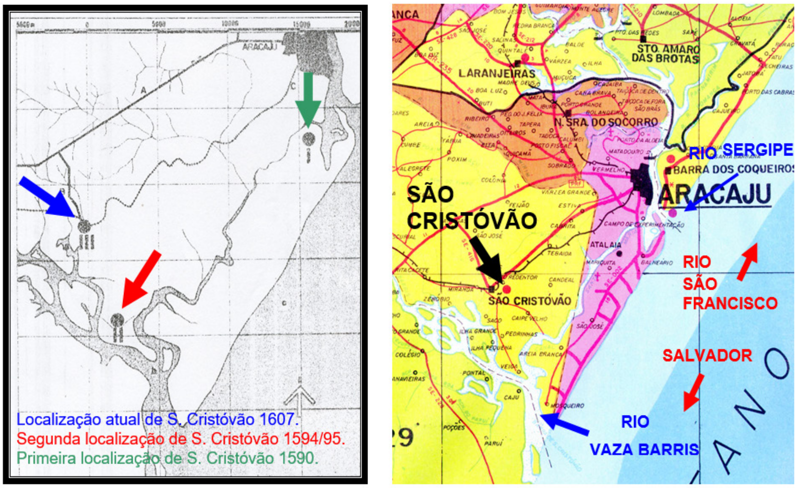


Figura 1: À esquerda mapa com a localização atual de S. Cristóvão em azul, em vermelho à Segunda localização do Sítio Histórico e em Verde a Primeira localização; Fonte: AZEVEDO, 1980. À Direita mapa atual do Estado de Sergipe com a localização atual de S. Cristóvão e dos Rios Vaza Barris e Sergipe (São Cristóvão está a 111Km do Rio S. Francisco, a 331Km de Salvador, a 526Km de Recife e a 25Km do Rio Sergipe). Fonte: MAPA POLÍTICO REGIONAL RODOVIÁRIO E TURÍSTICO. São Paulo: Trieste, 2003.

A data de fundação da cidade de São Cristóvão é citada como sendo de 1590 no livro *"Evolução Urbana do Brasil"* de Nestor Goulart Reis Filho (1968, p. 85), o que empreende uma série de discussões da posição ocupada pela cidade em relação a sua antiguidade comparada a outras cidades brasileiras, nesse caso acreditamos ser necessário ainda inúmeras pesquisas para a trazer a luz essa questão; cabe ainda ressaltar que a cidade é citada na obra *História de Sergipe* de Felisbelo Freire em relação a fuga da cidade de Olinda empreendida pelo Conde Bagnuolo após invasão Holandesa e perseguição, indicando que os portugueses se refugiaram em São Cristóvão em 1637 (Freire, 1977, p.120-121).

A cidade de São Cristóvão apresenta, portanto, um urbanismo e uma arquitetura que englobam um misto de cidade de colina, assentamento ribeirinho e porto natural, na determinação clássica de cidade alta e cidade baixa, num amálgama entre o velho mundo e o novo mundo. As ruas, apesar de possuírem um traçado sinuoso respeitando as orientações topográficas presentes nas cidades portuguesas (Reis Filho, 1987, p.22), destoam do plano ortogonal e perpendicular da Praça de São Francisco, desenho urbano

Espanhol em formato de “tabuleiro de xadrez”, que possibilitou a eleição desta Praça como Patrimônio Mundial da Humanidade, em 2010, pela UNESCO.

A arquitetura de São Cristóvão é constituída na sua grande maioria por remanescentes do período colonial brasileiro, tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico nacional a partir do ano de 1941 (Bens Móveis e Imóveis Inscritos nos Livros do Tombo do IPHAN, 1994, pp. 197 e 198); entre estas edificações destacam-se: **1- *Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos***, em estilo barroco jesuíta muito simples, com trabalho de cantaria na porta de entrada, data do século XVII, serviu a irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, inscrição no livro do Tombo Belas Artes vol.I n.264-A e Histórico 198 de 20/03/1943, é considerada uma das edificações mais antigas de Sergipe; **2- *Igreja Matriz de Nossa Senhora da Vitória***, construída nos tempos dos Filipes de Espanha (XVII) para servir de Igreja Matriz, sofreu 3 reformas entre 1837 e 1855, possui torres revestidas de azulejos brancos, no interior da Igreja púlpitos têm suporte de pedras, do lado direito da nave há uma pequena capela do santíssimo com altar de telha, o forro da Capela tem painel pintado, no altar do santíssimo existe outra capela, a de São Cristóvão, Inscrição no livro do Tombo de Belas Artes n.263-A e Histórico 197 de 20/03/1943; **3- *Igreja e Convento dos Carmelitas (Carmo Menor e Carmo Maior)***, construções do século XVII e XVIII, época em que os Carmelitas possuíam muitas riquezas, inclusive engenhos e escravos, alfaias de ouro e prata, quando pela lei n.200 de 11 de julho de 1847 foi criado o liceu de São Cristóvão, os frades carmelitas cederam ao governo os melhores salões do convento para o funcionamento das aulas, inscrição 276-A e 211 de 02/04/1943. **4- *Igreja e Convento Santa Cruz (Convento de S. Francisco)***, construção autorizada em 1657, mas somente iniciada em 1693 pelo Franciscano Pedro Palácios. No Convento funcionava a antiga tesouraria geral no tempo em que foi Capital de Sergipe. Em 1902, após anos de abandono, Frei Francisco Peregrino iniciou os reparou que foram quase uma reforma, o espaço mais importante é o Claustro com seis arcadas em pedra calcária, e na nave uma grande tribuna com balaustradas e duas portas com desenhos diferentes a inscrição no livro do Tombo data de 29/12/1941; **5- *Antigo Paço Municipal***, também chamado de Palácio Provincial, não existe data exata da construção, sabe-se que foi reedificado, e suas obras concluídas em 1826, a data da inscrição no livro do tombo é de 1943 e seu estilo é um misto de neoclassicismo e neobarroco; **6- *Igreja de Nossa Senhora do Amparo*** foi Construída em 1690 pela irmandade do Amparo dos Homens Pardos, possui portal de alvenaria de tijolos, a torre é nova provavelmente meados do século XIX, existe no interior um púlpito com balaustradas de bolachas torcidas, a inscrição é de 09/05/1962; **7- *Antiga Santa Casa de Misericórdia e Igreja***, construção primitiva da primeira metade do século XVII, a Santa Casa, Hospital de Caridade Santa Izabel, foi durante muito tempo sustentada pela Irmandade da Misericórdia, o conjunto de estilo barroco, foi concluído na primeira metade do XVIII a igreja já existia antes de 1627 pois, segundo o testamento de Baltazar Barbuda, datado de 10 de março daquele ano, foram doados à Instituição “20

cruzados", votante do testador, o desejo de ser sepultado na Igreja de Santa Misericórdia na cidade de S. Cristóvão, inscrição de 14/01/1944; **8- *Sobrado a Rua Getúlio Vargas s/n***, varanda de madeira lavrada, sobrado estilo barroco, inscrição n.293-A e 227 de 21/09/1943 (VIII Simpósio Nacional dos Professores de História. *Roteiro* de *visita à S. Cristóvão e Laranjeiras*. Aracaju: UFS, 04/09/75); **9- *Antiga Prefeitura de São Cristóvão***, construção tipologia sobrado colonial transformado em ecletismo em 1953 (Figura 2).



Figura 2: **1-** Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos; **2-** Igreja Matriz Nossa Senhora da Vitória; **3-** Igreja e Convento Nossa Senhora do Carmo (Carmo Menor e Carmo Maior); **4-** Igreja e Convento de Santa Cruz (São Francisco); **5-** Antigo Paço Municipal – Palácio do Governo; **6-** Igreja de Nossa Senhora do Amparo dos Homens Pardos; **7-** Antiga Santa Casa de Misericórdia e Igreja Santa Izabel; **8-** Sobrado à Rua Getúlio Vargas s/n.; **9-** Antiga Prefeitura de São Cristóvão. Fonte: Eder Silva, Fotos: 1; 2; 4; 7 e 8, ago.2002; Foto: 6, mar.2018; Fotos: 3; 5; e 9, jan.2019.

No estudo das Cores presentes na arquitetura da Cidade de São Cristóvão, percebe-se, a princípio, o predomínio das tintas à base de cal, a cor branca, pigmento comumente utilizado nos primeiros trezentos anos no Brasil, no entanto, apesar da maioria das edificações atualmente na cidade de São Cristóvão ter suas paredes externas caiadas de branco com ombreiras amarelas, pode-se admitir que a influência do gosto português por outros matizes fabricados a partir de solos misturados a água pode ter ocorrido nas pinturas das edificações de São Cristóvão (Aguiar *in* Ribeiro, 2013, p.91).

Outra hipótese com probabilidade aceita é a de que vários matizes podem ter sido utilizados, dos azuis aos amarelos, pois no livro *História da Arte Brasileira* encontra-se a seguinte descrição: *"...o mesmo poder-se-ia dizer sobre a pintura. Vinham de Portugal jesuítas já práticos na técnica desta arte, deparando dificuldades em encontrar os materiais necessários a execução de obras a maneira europeia. A pintura torna-se grosseira..."* (Bardi, 1975, p.27-38). Portanto, exemplos como a Antiga Santa Casa da Misericórdia e Igreja Santa Izabel construída pelos Jesuítas, o Convento e Igreja de Santa Cruz e o Convento e Igreja dos Carmelitas, todos em São Cristóvão, devem ter atendido os preceitos das cores exigidas e aplicadas por cada ordem.

Na parte interna das edificações, especialmente nas religiosas, as pinturas parietais (murais) compõem-se de temas artísticos religiosos simbólico/representativos da ordem, congregação ou irmandade que ergueu a edificação; bem como nos altares principais e laterais, e especificamente no forro de madeira, apresentam obras artísticas expressivas ilusionistas inspiradas em tratados como o de Andreia Pozzo, realizadas com tintas e técnicas muito pouco conhecidas nos dias atuais, trazidas a partir de escritos e especialmente saberes de outros países por intermédio de pintores, artistas e religiosos e, por vezes, misturado ao *saber fazer* da população local.

Em São Cristóvão, exemplos das pinturas murais de suas edificações podem afirmar e contradizer algumas dessas hipóteses, ou seja, a cor branca realmente predomina nas paredes externas das edificações, contudo, no interior existe a presença de uma extensa variedade de cores; na Igreja de Santa Izabel, pode-se observar a pintura mural na Capela mor, atribuída a José Teófilo de Jesus, tem como tema a visitação da Virgem Maria a sua prima Santa Isabel, trata-se de um afresco, datado provavelmente no final do XVIII e início do XIX, podem ser observados vermelhos, azuis e marrons. O Convento de Santa Cruz, na parte externa predomina o branco com ombreiras amarelas e o Claustro em pedra calcária amarela, na parte interna pode-se ver pinturas no forro da nave principal e da Capela mor, tendo na primeira o tema São Francisco abraçando Jesus crucificado, pintura sobre tabuado que apresenta matizes azuis e ocres; na segunda pintura, São Francisco em uma carruagem (biga) sendo conduzido por anjos a adentrar no céu, predominam azuis e vermelhos; nesta mesma edificação, na Capela lateral, existe um forro com pinturas ilusionistas atribuído também a José Teófilo de Jesus (Ott, 1982, p. 75). As pinturas, provavelmente, mais antigas, presentes na cidade de São Cristóvão podem ser encontradas na Capela da Sacristia da Igreja do Carmo Menor, são 12 painéis pintados em madeira sobre a vida de Santa Teresa, apresentando grande variedade de cores como vermelhos, amarelos, dourados, marrons, azuis e verdes (Figura 3).



Figura 3: **1-** Igreja Santa Isabel, edificação Jesuíta; **2-** Pintura Mural da Capela mor da Igreja Santa Isabel – A Visitação da Virgem Maria a Santa Isabel; **3-** Pintura Mural, parede lateral da Capela mor de Santa Isabel (a hipótese de que todas as paredes internas eram brancas, especialmente no interior das Igreja perde seu valor, uma vez que ao escarificar se encontram pinturas e temas dos mais variados, como neste caso); **4-** Convento de Santa Cruz, construção Franciscana; **5-** Pintura no Forro da Nave principal da Igreja de São Francisco no Convento de Santa Cruz; **6-** Pintura no forro da Capela mor na Igreja de São Francisco no Convento de Santa Cruz; **7-** Convento e Igreja do Carmo (Carmo Menor e Carmo Maior); **8-** Painel pintado em caixotão no forro da Capela da Sacristia do Carmo Menor - Santa Teresa recebe inspiração divina para ler; **9-** Santa Teresa tem visão do Cristo atado a coluna. Fonte: Eder Silva, foto 1, abr.2004; fotos 2 a 9, jun.2019.

Exemplos das Cores na Arquitetura religiosa em São Cristóvão são muitas, talvez pelo fato de que, nos primeiros 300 anos, pintar o interior das Igrejas era uma tarefa exigida às Ordens, Congregações e Irmandades, no entanto, com a transição da vida rural para a urbana no final do XIX e, especialmente, começo do XX no Brasil, além da mudança do poder da Igreja para a Política e a ascensão econômica de novas classes como dos comerciantes, novas temáticas e locais pintados surgiram, como as pinturas parietais em Palácios do Governo e as pinturas parietais em residências civis denominadas de palacetes.

Na Antiga Prefeitura de São Cristóvão, encontram-se representações internas importantes deste momento, são pinturas parietais com temas românticos e florais, provavelmente, do início e metade do século XX, momento no qual a cidade de São Cristóvão já perdera a muito tempo seu poder político com a mudança da capital da

província para Aracaju, portanto, estas pinturas em arquitetura civil são remanescentes raros que podem apenas ser apreciados em poucos locais e estão constantemente sujeitas ao desaparecimento, por isso estuda-las e identifica-las, para que as futuras gerações possam entender a natureza da continuidade do juízo de valor histórico e estético se tornam fundamentais e prioritárias como processo de formação de futuros profissionais da área de conservação e restauro.

UM ECLETISMO NO MEIO DO COLONIAL

Localizada na Praça Getúlio Vargas (Antiga Praça da Matriz), o edifício da sede da Prefeitura Municipal de São Cristóvão (Antiga Prefeitura) compõe o Conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico da cidade de São Cristóvão tombado pelo IPHAN através do Processo n.0785-T, inscrito no Livro de Tombo Arq./Etn./Psg. inscr.040, Vol. F010, Data: 23/01/1967 (Bens Móveis e Imóveis Inscritos nos Livros do Tombo do IPHAN, 1994, p.197), e elevado à categoria de Monumento Histórico pelo Estado de Sergipe, através do Decreto Lei n.94 de 22 de junho de 1938 (Estudo Histórico Arabela Rollemberg Arquitetura e Engenharia Ltda, 2015, p.01). Inserido no contexto social e urbano da cidade o prédio tem sua construção recente haja vista os anos de fundação da cidade há mais de 425 anos. Entretanto, a sede da prefeitura surge no período denominado Segunda República, também conhecido por “Era Vargas” (1930-1945).

Sobre o contexto das edificações da metade do século XIX e início do XX em São Cristóvão, Nascimento em seu livro: *Sergipe e seus Monumentos* (1981, p.84) disserta inicialmente sobre o Antigo Palácio do Governo Provincial, construído por volta de 1825-1826, ou seja, afirmando que esta edificação colonial recebe ornamentos neoclassicizantes na sua fachada principal, e que este Palácio era considerado um dos melhores palácios presidenciais do Brasil; entretanto, com a mudança da capital de São Cristóvão para Aracaju em 17 de março de 1855 (Nascimento, 1981, p.85) ocorreu um esvaziamento administrativo/ econômico/ social da antiga capital de Sergipe, o qual coincide com a falta de informações sobre as edificações que foram erguidas neste período em São Cristóvão, bem como com possíveis alterações de edificações coloniais já existentes para o estilo neoclássico e posteriormente, no início do século XX, para o estilo Eclético, como pode ser o caso do edifício da Antiga Prefeitura de São Cristóvão.

Sobre a pintura mural de edificações civis em Sergipe no início do século XX, Nascimento (1981, p.89) afirma que o Palácio Olímpio Campos em Aracaju, apesar de ter sido concluído em 1863 em estilo neoclássico, apenas irá receber contribuições escultóricas/picturais externas e internas a partir de 1915, com a vinda de artistas italianos, entre eles: Belando Belandi (arquiteto e escultor), Orestes Cercelli (arquiteto e pintor), Bruno Cercelli (pintor), Orestes Gatti (escultor, fundidor e pintor). Outra construção em Aracaju mencionada por Nascimento (1981, p.93) é a atual Catedral Metropolitana, cujas

obras se iniciaram em 1862 e concluída em 1875, mas a edificação de hoje é resultado de uma remodelação no ano de 1936, na qual a pintura interior é de autoria de Orestes Gatti e Rodolfo Tavares e a Imagem da Senhora da Conceição é obra de Pereira Beirão, discípulo de Sabino dos Reis. As pinturas murais da Antiga Prefeitura de São Cristóvão poderiam ter sido pintadas por estes mestres italianos ou por seus discípulos com as pinturas realizadas em Aracaju?...

Estudos Históricos da empresa Arabela Rollemberg Arquitetura e Engenharia Ltda (2015, p.02) apontam que a data provável do início de construção do edifício (Antiga Prefeitura de São Cristóvão) é o ano de 1932 conforme inscrição na platibanda da fachada e a conclusão no ano de 1951, pois, durante essa época no século XX era comum marcar em placa ornamental na fachada dos edifícios e casas a data ou período de construção; entretanto, estas afirmações requerem aprofundamento na pesquisa. O prédio é um sobrado de estilo eclético que funcionou como sede do poder público municipal, tem na sua fachada uma platibanda com a inscrição da Prefeitura Municipal e a data 1932-1951, possui quatro portas no pavimento superior com peitoril em balaústres e balcão central, que durante o período era utilizado nas posses e para discursos dos prefeitos à população. No pavimento térreo possui quatros portas, as quais três dão acesso ao pavimento térreo e uma dá acesso ao pavimento superior. Sua lateral é composta por quatro janelas no pavimento superior, três janelas no pavimento térreo incluindo uma porta.

De acordo com estudo histórico da empresa Arabela Arquitetura e Engenharia Ltda, realizado para o PAC2/Comunidade Cidadã (2015, p.02), atualmente, o edifício está sem funcionalidade devido ao seu avançado estado de deterioração, assim para garantir a preservação deste bem que é parte integrante do conjunto arquitetônico e urbanístico da cidade de São Cristóvão foi proposta a restauração integral do prédio dentro do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC2.

Esta proposta de restauração por parte do IPHAN/SE tem como premissa salvaguardar os elementos artísticos que compõem as pinturas parietais (murais) no interior da edificação: no Salão Nobre, no Gabinete do Prefeito e na circulação entre os dois últimos ambientes como também no Hall de acesso principal, na escada e nas duas primeiras salas no pavimento superior (Figura 4).



Figura 4: **1-** Fachada principal da Antiga Prefeitura de São Cristóvão; **2-** Vista geral das pinturas murais do Salão Nobre; **3-** Pintura parietal do Salão Nobre; **4-** Prospecção Pictórica realizada pela empresa Arabela Arquitetura e Engenharia Ltda no Hall Principal; **5-** Pintura parietal do Salão Nobre; **6-** Pintura parietal do Salão Nobre com alto índice de degradação, a maior parte das pinturas murais se encontram neste estado de conservação. Fonte: Eder Silva, mai. 2018.

Sobre a composição e estado de conservação dos elementos ornamentais das pinturas murais internas da Antiga Prefeitura de São Cristóvão, a empresa Arabela Arquitetura e Engenharia Ltda assim as descreve (2015, p.03 a 05): **SALÃO NOBRE – SALA 07:** *"Todas as paredes do ambiente são revestidas por pinturas artísticas em forma de painéis pintados em têmpera, contendo ornamentos florais bastante delicados. Os painéis se encontram em péssimo estado de conservação".* **GABINETE DO PREFEITO – SALA 08:** *"As prospecções pictóricas mostraram que após seis camadas subjacentes de pintura monocromática, há singelas pinturas artísticas que formam painéis com barras e frisos pintados em têmpera".* **CIRCULAÇÃO ENTRE O SALÃO NOBRE E O GABINETE DO PREFEITO:** *"A pintura artística encontrada apresenta estado de conservação precário, mas sendo possível o seu restabelecimento após processo de restauração".* **HALL PRINCIPAL E PAREDES DA ESCADA:** *"Nas paredes dos ambientes, as prospecções pictóricas, mostraram que após quatro camadas subjacentes de pintura monocromática, há singelas pinturas artística, formando barras, e, frisos formando painéis, pintados em têmpera".* **SALAS 01; 02 e 03:** *Nas paredes dos ambientes, as prospecções pictóricas mostraram nos dois ambientes, pintura artística em escaiole na cor azul e rodapé na cor terracota, apresentando seus estados de conservação precários".*

Cabe ainda relatar que a edificação apresenta como é comum em construções implantadas em regiões com períodos de chuvas intensas e prolongadas uma série de degradações nos revestimentos que constituem sua alvenaria, normalmente fruto de

umidades ascendentes e descendentes provocadas pelas capilaridades e porosidades dos materiais envolvidos, além da presença marcante de eflorescências salinas, também comuns nas cidades litorâneas ou proximidades do mar. Estas degradações provocaram fissuras, rachaduras, descolamentos, manchas, degradações biológicas, nas superfícies arquitetônicas a serem estudadas, bem como podem ter produzido nestas tintas: amarelamento, bronzeamento, captação de sujidade, descoloração, destacamento, eflorescências, empolamentos, pegajosidade, pulverulência, saponificação, perda de brilho, etc.

A pesquisa de iniciação científica (PIBIC- PVF5461-2017) sob nossa coordenação no Depto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Sergipe, entre agosto 2017 e julho 2018, identificou e mapeou o cromatismo das cores das pinturas parietais da Antiga Prefeitura de São Cristóvão e identificou as anomalias que estavam incidindo sobre as superfícies parietais; os procedimentos metodológicos aplicados nas leituras, identificações, mapeamentos e recomendações executados serviram como ensino/ aprendizado na formação de futuros profissionais na conservação e restauro do patrimônio cultural.

IDENTIFICAÇÃO/MAPEAMENTO CROMÁTICO VERSUS DEGRADAÇÕES

O procedimento metodológico de identificação, mapeamento de cores e degradações nas pinturas parietais da Antiga Prefeitura de São Cristóvão foi realizado tendo como preceitos norteadores a observação inicial das anomalias que estavam incidindo sobre as superfícies, levando em conta a ação da água sobre os pigmentos (umidade) muito presente em todos os ambientes devido a problemas na cobertura da edificação ocasionando descolamentos, manchas e presença de fungos e bactérias; também foram observadas variações cromáticas, provocadas pelo depósito e acumulação de partículas de pó, observou-se a perda parcial do tom original das cores ou desaparecimento dos pigmentos, lavados nas zonas onde a umidade descendente atua; observou-se pátina biológica provocada pela presença de liquens, algas, entre outros, ocasionando surgimento de crostas de material orgânico nas superfícies pintadas (Tinoco, 2009, p.3).

Todos os ambientes internos apresentam gravíssimos estados de degradação, no entanto, apenas as superfícies parietais do SALÃO NOBRE Sala 07 estão com as pinturas expostas, nos outros ambientes, ou seja, GABINETE DO PREFEITO; CIRCULAÇÃO; HALL PRINCIPAL E PAREDES DA ESCADA e SALAS 01, 02 e 03; as superfícies parietais se encontram encobertas por várias camadas de tintas, o que exigira retirada destas camadas até atingir a camada mais original (Botticelli, 1992, p.30). Devido a este fato foi escolhido trabalhar neste momento apenas com as pinturas murais do SALÃO NOBRE Sala 07.

As degradações podem desencadear diferentes tipos de deterioração na matéria (Pascual e Patiño, 2003, p.12) , nas superfícies parietais pintadas do SALÃO NOBRE

foram observados processos de degradação físicas causadas especialmente pela umidade com o descolamento das pinturas e sua perda com aparecimento de lacunas, em que se recomenda antes de procedimentos de limpeza sua estabilização; assim como degradações mecânicas ocasionadas pela penetração das águas das chuvas pelas capilaridades do suporte (reboco – argamassa de revestimento) com aparecimento de rachaduras, trincas e fissuras com descolamentos mais acentuados do suporte pictural.

Processos químicos de degradação resultantes por ataques de sais solúveis com a formação de eflorescências e esbranquiçamento das superfícies e aparecimento da chamada “lepra” da parede foram observados; assim como, processos de degradação biológicos ocasionados pela presença de fungos e especialmente liquens possivelmente relacionados à umidade, neste contexto, também existe um processo de degradação relacionado à presença de animais, como ataque por fezes de pombos e de morcegos (Figura 5).



Figura 5: 1- Degradação por umidade ascendente na parede lateral oeste; 2- Preenchimento de lacunas com massa corrida; 3- Descolamento da camada de pintura; 4- Ataque por umidade, sais, fungos, liquens e bactérias; 5- Ataque por sais solúveis; 6- Ataque sais – eflorescência; 7; 8; 9; 10; 11 e 12- Estudos *in situ* – croquis – degradações parede leste. Fonte: Eder Silva, jun.2018.

Devido ao alto grau de degradação que as superfícies parietais estavam sofrendo, inclusive com a possibilidade eminente de descolamento e queda de todas as pinturas murais, tomamos como método de precaução, além das fotografias, executar um estudo

de desenho de decalque em alguns elementos fundamentais, como do ramalhete floral no centro da parede norte e da identificação da prefeitura acima da porta n.3, foi utilizado papel arroz fino e lápis macio 4B; para a identificação e mapeamento *in situ* das cores, devido ao mesmo aspecto de maior firmeza da superfície, foi escolhida a cartela com um desenho de identificação PM (Prefeitura Municipal) acima da verga da porta n.3; foram utilizados colorímetro digital NCS, Cartela de Cores NCS, luvas e máscaras descartáveis devido a alta contaminação por pó, fezes de pombos e morcegos (Figura 6).

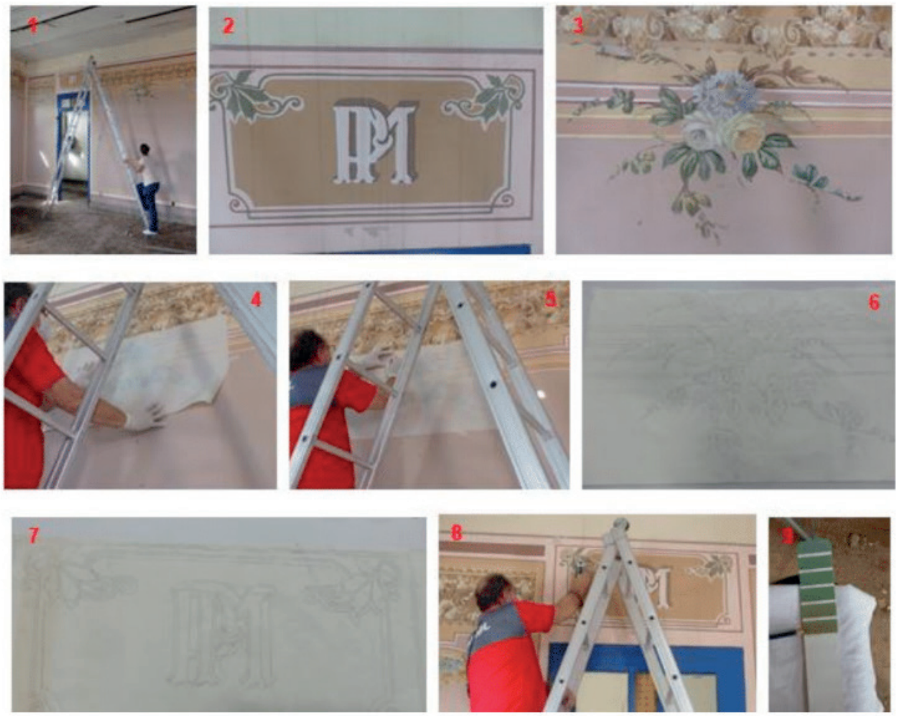


Figura 6: 1- Localização estudos parede norte; 2- Identificação PM acima porta n. 3; 3- Ramalhete floral parede norte; 4- Colocação do papel arroz sobre a superfície; 5- Desenho ramalhete floral – decalque; 6- Desenho ramalhete floral; 7- Desenho cartela PM; 8 e 9- Identificação cor da cartela com colorímetro digital NCS R200 e tabela de cores NCS = **S 4020-G70Y** = 40% de luminosidade, 20% saturação, verde com 70% de amarelo. Fonte: Eder Silva, jun.2018.

Foram realizadas dez (10) aferições *in situ* na cartela de identificação PM acima da porta n.3; os resultados obtidos foram NCS: **S 0515- Y70R**; **S 3020-Y30R** (2); **S 0500-N**; **S 5010-Y30R** (2); **S 0510-Y70R**; **S 4020-G70Y**; **S 4020-Y90R**; **S 3010-Y80R**, Devido ao estado de degradação das paredes foi possível recolher fragmentos que estavam no piso e que haviam descolado, totalizando 6 fragmentos que foram levados para laboratório e feitas as medições da cores com o colorímetro digital NCS e tabela de cores NCS, considerando cores vermelhas, verdes, amarelas, marrons, rosas e brancas presentes nas

paredes, resultando nas matizes: a) amostra **A_1 S 3020-Y50R**; b) amostra **B_1 S 1020-Y20R**; c) amostra **C_1 S 3020-Y90R**; d) amostra **D_1 S 3020-Y50R**; e) amostra **E_1 S 3020-G20Y**; f) amostra **F_1 S 0515-Y80R** (Figura 7).

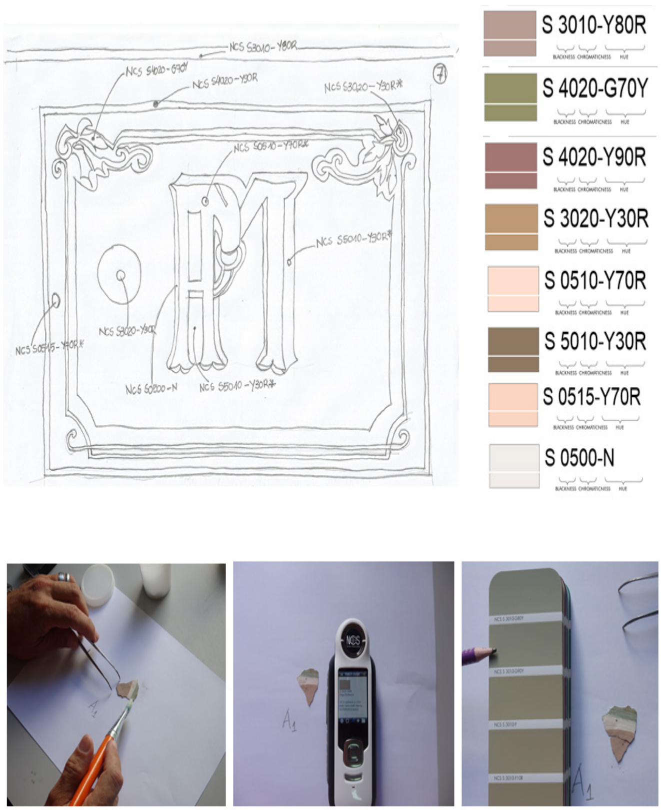


Figura 7: (acima) – Identificação de cores na cartela acima da porta n.3; (abaixo) – Identificação de cores em laboratório da amostra **A_1 S 3020-Y50R**. Fonte: Eder Silva, jun.2018.

A análise cromática das cores das superfícies parietais da Antiga Prefeitura de São Cristóvão possibilitará sua futura restauração de forma científica, agregando valor a forma artística de se restaurar, no entanto, o entendimento da caracterização química e mineralógica das tintas presentes nestas superfícies também se faz necessário, para tanto, executamos uma análise em Difratômetro de Raio X – DRX das amostras que possuíam amarelo, verde e salmão, uma vez que estas cores aparecem na maioria das superfícies parietais; o ensaio foi realizado junto ao departamento de Física da UFS, aparelho BRUKER D8 ADVANCE, os resultados obtidos indicaram que as fases cristalinas encontradas foram: Calcite; Dolomite; Ankerite; Rutile; Quartz; Kaolinite 1A; Illite; Pyrophyllite-2M e Gypsum. Estes resultados apontam para tintas à base de cal, no entanto, requer aprofundamento de estudos (Figura 8).

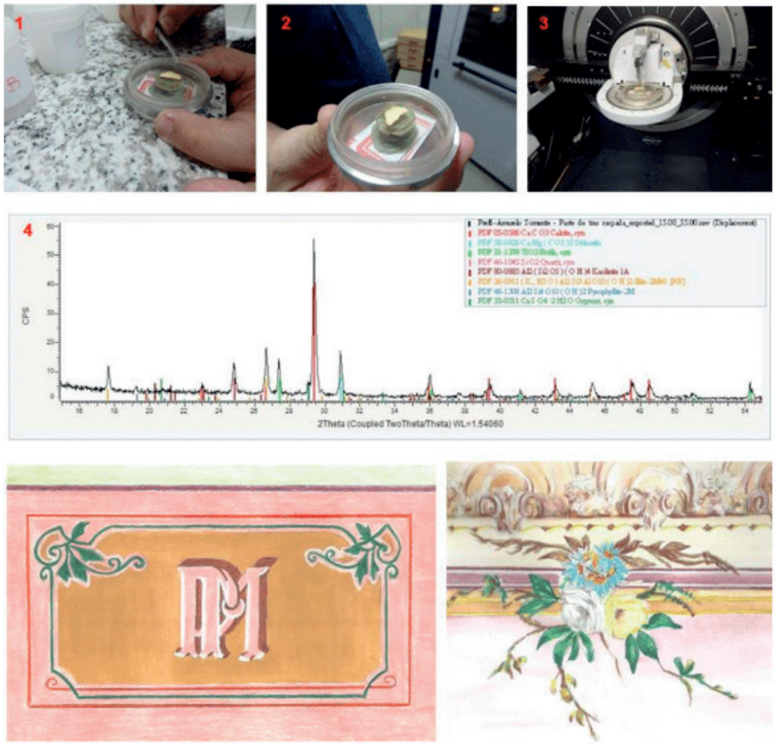


Figura 8: **1-** Preparação amostra amarela para leitura DRX; **2-** Amostra amarela pronta para leitura DRX; **3-** Leitura da amostra amarela no Difratômetro de Raio X; **4-** Gráfico de leitura da amostra amarela DRX. Fonte: Machado, mai.2019 **5 e 6-** Estudo artístico de cores, a partir do mapeamento e identificação nas paredes. Fonte: Desenhos à lápis de cor e aquarela. Nogueira, jun.2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos procedimentos de restauração, conservação e ou prevenção sobre os bens portadores de juízo de valores históricos e estéticos culturais é necessário, além de uma formação abrangente, senso reflexivo-crítico frente aos objetivos que se pretende atingir; infelizmente, pouco ou quase nada se tem feito na direção de unir conhecimento técnico-científico, o *saber fazer* local, teoria e história, o que tem contribuído mais para a degradação do patrimônio do que para a sua preservação, este artigo demonstra que é possível reunir a teoria com a prática no ensino/aprendizado de futuros profissionais que atuarão na preservação do patrimônio cultural.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Paulo Ormindo de. (Coord.). *Plano Urbanístico de São Cristóvão*. Vols. II e III. Grupo de restauração e renovação arquitetônica e urbanística. FAU-UFBA, Salvador, 1980.

BARDI, Pietro Maria. (org.). *História da Arte Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

BENS Móveis e Imóveis Inscritos nos Livros do Tombo do IPHAN. 4 ed. Rio de Janeiro: IPHAN, 1994.

BOTTICELLI, Guido. *METODOLOGIA DI RESTAURO DELLE PINTURE MURALLI*. Firenze: ICROM, 1992.

COLÓQUIO Internacional Do Universo Urbanístico Português 1415-1822. Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, Lisboa, 1998. p. 283.

FREIRE, Felisbelo. *História de Sergipe.* 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

MAPA Político Regional Rodoviário E Turístico. São Paulo: Trieste, 2003.

NASCIMENTO, José Anderson. *Sergipe e seus Monumentos*. Aracaju: Gráfica J. Andrade, 1981.

NUNES, Maria Thetis. *Sergipe Colonial I.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OTT, Carlos. *A ESCOLA BAHIANA DE PINTURA 1764-1850*. São Paulo: RAÍZES ARTES GRÁFICAS, 1982.

PASCUAL, Eva; PATIÑO, Mireia. *Restauro de Pintura*. Barcelona: Parramón Ediciones, 2003.

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Evolução Urbana do Brasil (1500/1720).* São Paulo: Pioneira, 1968.

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Quatro da Arquitetura no Brasil.* São Paulo: Perspectiva, 1987.

RELATÓRIO Arabela Arquitetura e Engenharia Ltda. Aracaju: IPHAN, 2015, p. 03 a 05.

RIBEIRO, Nelson Porto. (org.). *Subsídios para uma história da construção luso-brasileira*. Rio de Janeiro: POD Editora, 2013. p. 91.

SANTOS, Lourival Santana e NUNES, Maria Thetis. *Catálogo de Documentos Manuscritos Avulsos da Capitania de Sergipe (1619-1822).* Aracaju: UFS/Departamento de História, 1999. p. 15.

TINOCO, Jorge Eduardo Lucena. *MAPAS DE DANOS - RECOMENDAÇÕES BÁSICAS*. Olinda: CECI, 2009.

VIII Simpósio Nacional dos Professores de História. *Roteiro* de *visita à S. Cristóvão e Laranjeiras*. Aracaju: UFS, 1975.

CAPÍTULO 23

NEOLIBERALISMO: O NEOSSUJEITO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 21/06/2021
Data da submissão: 23/03/2021

Chayene Straykyver Pastori de Lima
Instituto Federal Goiano- Campus Morrinhos – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica- ProEPT
http://lattes.cnpq.br/1522107185596381

RESUMO: O neoliberalismo é uma racionalidade de políticas globais que institui novas subjetividades e cria um novo sujeito, o sujeito neoliberal, cujas relações, sejam elas culturais, interpessoais ou profissionais, são modificadas. Entretanto, esse novo quadro normativo, gera uma governamentalidade que orienta as condutas, escolhas e práticas, onde há uma liberdade restrita. Nesta seara, salienta-se que o sujeito é moldado para tornar-se empreendedor, para interiorizar o modelo de empresa em um processo permanente de concorrência. Logo, imperioso é analisar como essa mudança de entendimento reconstrói e redefine o indivíduo e principalmente sua formação profissional. Quais as implicações das políticas púbicas nessa redefinição e reconstrução da identidade do sujeito como profissional da educação? Para responder esta questão é necessária a imersão em alguns conceitos. Para o desenvolvimento da pesquisa fora utilizado a revisão bibliográfica do aporte teórico de diferentes autores sobre o neoliberalismo, a formação de professores, pesquisas em política educacional e políticas públicas. Por fim e como contraponto apresentamos a educação voltada para reinvenção das condutas. A partir dessa compreensão devemos pensar a educação como perspectiva de prática cooperativa para lidar contra o neoliberalismo.

PALAVRAS - CHAVE: Neoliberalismo; neossujeito; formação dos profissionais da Educação.

NEOLIBERALISM: THE NEOSUJECT AND ITS IMPLICATIONS IN THE TRAINING OF EDUCATION PROFESSIONALS

ABSTRACT: Neoliberalism is a rationality of global politics, which imposes new subjectivities and creates a new individual, the neoliberal individual, whose relationships, whether cultural, interpersonal, or professional, are modified. However, this new normative framework creates a governmenmentality that guides behaviors, choices, and practices, where there is restricted freedom. In this scenario, it is emphasized that the individual is shaped to become an entrepreneur, to internalize the business model in a permanent process of competition. Therefore, it is crucial to analyze how this change in understanding rebuilds and redefines the individual and especially their professional training. What are the public policy implications for this redefinition and reconstruction of the individual's identity as an education professional? For answering this question, it is necessary to immerse oneself in some concepts. To develop this research, it was used a bibliographic review of the theoretical contribution of different authors about neoliberalism, professors' training, researches on

educational policy, and public policies. Finally, and as a counterpoint, we present education focused on reinventing behaviors. Based on this understanding, we should think of education as a perspective of collaborative practical effort to deal with neoliberalism.
KEYWORDS: Neoliberalism; neo-individual; training of education professionals.

1 I INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir como o neoliberalismo vem se destacando no que se refere a novas subjetividades, a redefinição e reconstrução das identidades. Expondo ideias e fundamentos de autores que passam pelos conceitos de governamentalidade, neossujeito, empresa e formação profissional. Isto nos possibilita uma conscientização da necessidade de ajudar a construir uma prática voltada para solidariedade e cidadania, que supere os males provocados pelo sistema capitalista.

Ao apresentar a educação como um bem econômico, uma pequena empresa, a perspectiva neoliberal reforça a desigualdade, a exclusão e a desumanização do indivíduo. Nesse processo de redefinição e reconstrução do sujeito, a formação profissional também sofre implicações. Neste sentido o presente artigo busca analisar as políticas neoliberais, bem como suas principais implicações no campo educacional.

Dessa forma, tentaremos mostrar como o neoliberalismo pedagógico pode acarretar prejuízos ao processo, como contraponto, apresentamos a educação para além do capital como sendo uma possibilidade em aberto.

2 I O ESTADO NEOLIBERAL

O momento fundador do neoliberalismo não foi com a criação da Sociedade Mont-Pèlerin em 1947 como muitos acreditam, mas sim no Colóquio Walter Lippmann realizado durante cinco dias em Paris, a partir de 26 de agosto de 1938, no âmbito do Instituto Nacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco) que marcarão a história do pensamento e da política liberal (Dardot e Laval, 2016). O organizador dessa reunião internacional foi Louis Rougier, filósofo, a linha que ele estabelece no Colóquio é de uma refundação teórica da doutrina liberal, mas tarde denominada neoliberalismo. O Colóquio revelou discordâncias e desenvolveu-se segundo várias linhas.

É nesse contexto que surge o neoliberalismo, como um processo histórico de construção estratégica que “enquanto sistema normativo dotado de certa eficiência, isto é, capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não tem necessariamente consciência disso” (Dardot e Laval, 2016, p.15). Esse poder não é exercido por pura coerção ele deve influenciar o indivíduo, de maneira indireta, para que a “liberdade de escolher” aqui entendida de acordo com DARDOT E LAVAL (2016) como:

> ...a obrigação de obedecer a uma conduta maximizadora dentro de um quadro legal, institucional, regulamentar, arquitetural, relacional, que deve ser construído para que o indivíduo escolha "com toda a liberdade" e que deve obrigatoriamente escolher por seu próprio interesse (p.216, grifo dos autores).

O indivíduo busca seu interesse como se aquilo fosse sua obrigação e não uma imposição, as novas condutas dos sujeitos são pautadas pelas suas "escolhas". O que se produz a partir daí é uma nova forma de existência, sejam elas referentes as condutas, escolhas ou práticas, gerando uma "racionalidade governamental", assim segundo Dardot e Laval (2016) "...governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que esta conduta é tanto aquela que se tem *para consigo mesmo* quanto aquela que se tem para com os outros" (2016, p.17, grifo dos autores). Ou seja, é dentro desse espaço de "liberdade" que os indivíduos são governados e aceitam a certas normas.

No neoliberalismo, pensado sobre o modo de governo, não existe uma oposição entre mercado e Estado. Em termos de governamentalidade o Estado sempre adotou políticas que visam alterar relações sociais, mudar o papel das instituições educacionais e orientar as condutas para uma concorrência entre os sujeitos, mas isso porque o próprio Estado está inserido num campo de concorrência regional e mundial que legitima suas ações.

Ocorre aqui uma mudança de concepção da ação do Estado, este:

> ... como uma empresa que se situa no mesmo plano das entidades privadas, uma "Estado-empresa" que tem um papel reduzido em matéria de produção do "interesse geral". Em outras palavras, supondo-se que o mercado não gera uma harmonia natural dos interesses, não decorre disso que o Estado, por sua vez, seja capaz de instaurar uma harmonia artificial, exceto se também ele for submetido a um modo de controle extremamente rigoroso. Assim, a instituição de mercado regido pela concorrência-construção desejada e apoiada pelo Estado-foi fortalecida e prolongada por uma orientação que constitui em "importar" as regras de funcionamento do mercado concorrencial para o setor público, no sentido mais amplo, até que o exercício do poder governamental fosse pensado de acordo com a racionalidade da empresa (DARDOT E LAVAL, 2016, p.274 -275, grifo dos autores).

A partir dessa reestruturação do Estado que passa a ser um "Estado empresarial" (Dardot e Laval, 2016), baseado na lógica de competição, essa nova concepção cria um novo sujeito, o "sujeito neoliberal ou neossujeito" (Dardot e Laval, 2016). As formas de discipliná-lo são relacionadas ao poder e a capacidade de produção. A formação escolar e profissional não é mais relevante e sim a força de trabalho, o que o leva a trabalhar para empresa como se trabalha-se pra ele mesmo, como se esta fosse uma extensão dele.

3 I O NEOSSUJEITO OU SUJEITO NEOLIBERAL

O conceito de neossujeito ou sujeito neoliberal é usado para definir um homem competitivo, um empreendedor, responsável por seu sucesso social e profissional. A

concepção de mercado é baseada numa concorrência na vida social e individual, trata-se de formar um indivíduo que se aprimore continuamente e se torne cada vez mais eficaz. Essa nova ética do trabalho de acordo com DARDOT E LAVAL (2016) "...é a ideia de que a conjunção entre as aspirações individuais e os objetivos da excelência da empresa, entre o projeto pessoal e o projeto da empresa, somente é possível se cada indivíduo se tornar uma pequena empresa" (p. 334. Seria compreender a empresa como "uma entidade composta de pequenas empresas de si mesmo", o indivíduo então "não deve mais se ver como um trabalhador, mas como uma empresa que vende um serviço a um mercado" (Dardot e Laval 2016).

A empresa de si mesmo está presente em todos os domínios e relações. Dessa forma, tudo se torna empresa, não só o trabalho, mas o consumo, o lazer, o casamento, as amizades, a educação dos filhos, fazer caridade, entre outros. Assim de acordo com Andrade (2013):

> "Se a ênfase é no **consumo** e não mais na produção que é cada vez mais automatizada, tecnológica, onde o próprio saber antes expropriado do escravo e sistematizado pelo mestre torna-se uma mercadoria lançada no mercado e este último cada vez mais desregulado e veloz (...) as tendências que mudam aceleradamente devem ser assimiladas e imediatamente trocadas pelos antenados consumidores, do contrário, esses deixam de inspirar confiança, sensibilidade, inteligência, já que não puderam perceber e acompanhar as sutilezas das mudanças. Isso tem consequências sérias sobre a subjetividade, pois transforma esses consumidores em desatualizados e fracassados. Não se tem a satisfação nem a insatisfação como referências! (2013, p.16,17,18, grifo do autor)

Citelli (2017, p.25) descreve o "neossujeito, aquele que não tem tempo a perder, mais do que sonhos, desejos, esperanças, utopias, sentido de compartilhamento, deve envergar e praticar o dístico pragmático de viver sob os lineamentos materiais e existenciais da concorrência."

Os efeitos dessa nova gestão gera patologias, muitas decorrentes do tempo de trabalho, exigências de produtividade e individualização das responsabilidades, como depressão, estresse, desmoralização, dessimbolização, corrosão da personalidade entre tantas outras.

4 I O NEOLIBERALISMO PEDAGÓGICO

Numa economia em constante movimento a adaptação dos modos de vida e das mentalidades deve ser permanente. O neoliberalismo propõe uma "grande política de educação das massas, que prepare os homens para as funções econômicas especializadas que os aguardam e para o espírito do capitalismo a que devem aderir para sobreviver" (DARDOT E LAVAL, 2016, p.92). Uma política educacional voltada para as massas para que estas possam enfrentar a concorrência generalizada.

Assim, em 1990 uma conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos representa o marco inicial dessa política mundial neoliberal, cujo objetivo era:

> "...cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).
>
> A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidade básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em seqüência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. (MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Conferência de Jomtien. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil.* São Paulo: Midiamix, 2001)

Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo). Essas transformações provocaram impactos, transformaram e redefiniram e reconstruíram a esfera educativa principalmente por meio das reformas e pós-reformas nos sistemas educacionais. Tello (2013) entende que (apud Consaltér 2018, p.404) existe um "neoliberalismo pedagógico", "um processo que além de favorecer a perpetração do setor privado sobre o público, pode acarretar a perda de sentido e de identidade da escola e da profissão docente". Esse processo busca formar o "trabalhador de novo tipo" (SHIROMA, GARCIA E CAMPOS, 2011), obedientes e treinados para executar os ideais da elites, um indivíduo incapaz de pensar por si próprio, de se realizar.

Segundo Gewirtz e Ball (2000, p.194):

> ... há casos de escolas que funcionam efetivamente como pequenas empresas e em áreas onde a capacidade das escolas vai além da demanda, de modo que elas competem pelo recrutamento dos alunos. Esse contexto semelhante ao de mercado tem implicações não somente nas práticas de trabalho, os métodos organizacionais e as relações sociais, mas também para os valores da escolarização.

E ainda segundo Lopes e Macedo (2011, p.252):

> As abordagens estadocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas do meio educacional.

Portanto, as políticas educacionais não podem se limitar ao controle do Estado, Tello e Almeida (2013, p.230): acreditam que:

> Resgatar a práxis reflexiva ao invés de reforçar a cultura da gerência própria da concepção empresarial da pesquisa em política educacional nos parece condição fundamental para recuperar o valor e a importância desse intelectual com capacidade de organicidade a um projeto político pedagógico emancipatório.

A tarefa de educar perpassa pela formação da personalidade, apropriação do conhecimento historicamente produzido e por uma relação dialógica e, portanto política, entre educador e educando. Nessa relação, o educando não é produto do trabalho docente, o educando é também um produtor, agindo, interferindo e modificando as relações que constituem o processo de aprendizagem.

Como consequência desta formação voltada para o mercado são desarticulados especialmente os laços de solidariedade e vida comunitária, prevalecendo o individualismo. Os sujeitos egressos deste tipo de formação escolar, munidos de princípios de competitividade, tenderão a reproduzir essa lógica na convivência em sociedade, nas suas relações familiares e de trabalho.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço do neoliberalismo com seus valores relativos à produtividade, desempenho e eficácia, impulsiona reformas políticas e orientações reguladoras que colocam o trabalho docente e a sua formação (inicial ou continuada) como uma categoria de mercado, desconsiderando as suas especificidades e princípios democráticos. Tal intervenção é justificada pelo discurso de ineficácia do Estado e da burocratização da gestão educacional, cuja solução provém da incorporação da lógica econômica neoliberal nos processos de avaliação e gestão da educacional nacional.

A educação a serviço do mercado, muda o foco da formação geral, ampla, de desenvolvimento das potencialidades, para a tarefa objetiva e direta de adestramento e adaptação, oferecendo mão de obra humana que atenda aos interesses das empresas impulsionando o mercado capitalista. Infelizmente, esse contexto valoriza o individualismo, a mecanização e perda de autonomia nas produções de conhecimento.

Apesar de os planos de educação justificarem que as práticas correntes de avaliação servem para melhorar a qualidade da educação, como o IBED, estamos ainda distantes da qualidade social desejada. Requer, ainda, a melhoria das condições de trabalho e valorização dos docentes e isso não se dá com a cultura do desempenho, posto que ela

esteja associada à competitividade e ao desempenho individual dos professores.

O processo educativo é prejudicado quando, padrões e desempenho são medidos, através de avaliações de resultados, frequência de alunos, e nível de egressos por exemplo, propósitos estes, articulados a valores empresarias, tais como, eficiência, excelência e qualidade. As avaliações em larga escala podem contribuir com a melhoria da qualidade educacional se utilizadas como instrumento para a definição de políticas adequadas a realidade escolar. No entanto, elas são criticadas exatamente por serem classificatórias e excludentes e ainda impulsionarem a competição e mercantilização capitalista.

É preciso uma prática educativa de fortalecimento de reciprocidade, no sentido de lealdade, solidariedade, fidelidade, de trabalho cooperativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Felipe Oliveira de. **Crianças e o Capsi : do imperativo ao hiperativo. Qual o tratamento?** 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós- Graduação em Psicologia Clínica, Universidade Católica de Pernambuco – Unicap, Recife, 2013.

CITELLI, Adilson (Org.). C**omunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo.** São Paulo: Paulinas, 2017. p.184

CONSALTÉR, Evandro. O sujeito empresarial e o neoliberalismo pedagógico: ameaças à democracia educacional. In: POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO CAMPO DE DISPUTA: TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO, 5. 2018, Passo Fundo. **Anais do V seminário da associação nacional de política e administração da educação (ANPAE) da Região Sul.** Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Telmo Marcon (orgs). Universidade de Passo Fundo: RS, 2018 p.403-407

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. 413p.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES Jeferson. **Políticas Educacionais-questões e dilemas.** São Paulo: Editora: Cortez, 2011. p.193-221

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES Jeferson. **Políticas Educacionais-questões e dilemas.** São Paulo: Editora: Cortez, 2011. p.248-282

MAINARDES, Jefferson; FERRERIA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análises de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES Jeferson. **Políticas Educacionais-questões e dilemas.** São Paulo: Editora: Cortez, 2011. p.143-172

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 25 de out 2018.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.247.

CAPÍTULO 24

IMPORTÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ANÁLISE E DESAFIOS (1980-2015)

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 23/03/2021

Ivan da Costa Ilhéu Fontan
Instituto Federal de Minas Gerais,
Departamento de Engenharia Florestal
São João Evangelista – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/2851092835077975

Renata Guimarães de Oliveira Fontan
Estácio, Curso de Administração
Belo Horizonte – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/3156351051034032

RESUMO: Em 2015 existiam no Brasil 2.364 Instituições de Educação Superior (IES), das quais 2.069 (87,5%) mantidas pela iniciativa privada, e 295 (12,5%) pelo poder público. Diante da representatividade das IES privadas, buscamos aqui contextualizar o crescimento deste setor ao longo dos anos e expor alguns desafios da docência nestas instituições. Após 1990 houve uma acelerada expansão das instituições privadas na educação brasileira, associada ao crescimento das camadas médias da sociedade, às novas oportunidades de trabalho na indústria e serviços, e à reforma educacional ocorrida no Brasil. De 1980 a 2015 o número de matrículas em cursos de graduação presenciais em IES privadas passou de 885.054 para 4.809.793 (aumento de 443,4%) e o número de concluintes passou de 145.475 para 692.167 (aumento de 375,8 %). As IES privadas devem proporcionar aos seus docentes condições adequadas de trabalho, que possibilitem o diálogo entre os diferentes atores da educação superior, de modo a estimular constantemente novas ideias e posturas capazes de prepará-los para o enfrentamento das adversidades de forma criativa, flexível e segura.

PALAVRAS - CHAVE: docência, ensino superior, instituições privadas.

IMPORTANCE OF PRIVATE INSTITUTIONS IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: ANALYSIS AND CHALLENGES (1980-2015)

ABSTRACT: In 2015 there were in Brazil 2,364 higher education institutions (IES), of which 2,069 (87.5%) are maintained by the private sector, and 295 (12.5%) by the public authorities. In view of the representativeness of private IES, we have sought to contextualize the growth of this sector over the years and to expose some of the challenges of teaching in these institutions. After 1990 there was a brisk expansion of private institutions in Brazilian education, associated with the growth of the middle classes of society, new job opportunities in industry and services, and educational reform in Brazil. From 1980 to 2015, the number of undergraduate courses in private IES increased from 885,054 to 4,809,793 (an increase of 443.4%) and the number of graduates increased from 145,475 to 692,167 (375.8% increase). Private IES should provide their teachers with adequate working conditions that enable dialogue between the different actors of higher education, in order to constantly stimulate new ideas and positions capable of preparing them for confronting adversities in a creative,

flexible and safe.

KEYWORDS: teaching. higher education. private institutions

1 I INTRODUÇÃO

A educação segundo a “Lei de Diretrizes da Educação Brasileira” (Lei 9.394/1996) abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Do ponto de vista legal o ensino em estabelecimentos próprios é designado por “educação escolar”, e constitui um dever do Estado, podendo, no entanto, ser desenvolvido também em instituições privadas.

Assim, o ensino é livre à iniciativa privada, seja na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) ou na educação superior, desde que haja o cumprimento das normas gerais da educação nacional (sistema de ensino, autorização de funcionamento, avaliação de qualidade pelo poder público, capacidade de autofinanciamento, etc).

Segundo o censo da educação superior de 2015 realizado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP), existem no Brasil 2.364 Instituições de Educação Superior (IES), das quais 2.069 (87,5%) são mantidas pela iniciativa privada, e apenas 295 (12,5%) são mantidas pelo poder público (federal, estadual e/ou municipal).

Diante da representatividade das Instituições de Educação Superior privadas, buscamos neste trabalho contextualizar o crescimento deste setor ao longo dos anos e expor alguns desafios dos professores na prática da docência nestas instituições.

2 I RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Retrospectivas históricas acerca do ensino superior no Brasil estão presentes em uma grande variedade de publicações, que destacam seu surgimento tardio em relação aos nossos vizinhos da América hispânica. De acordo com Vieira (2014), se por um lado a Espanha não criou obstáculos à implantação e expansão do ensino superior em suas colônias, Portugal adotou uma política de desincentivo e até mesmo de proibição à criação de instituições nas colônias. Tal diferença fica evidente no relato de Luiz Antonio Cunha,

> “Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia” (CUNHA,2000,p. 152).

Cunha (2000) e Vieira (2014) relatam que o primeiro estabelecimento de ensino superior no País foi fundado em 1550 pelos jesuítas na Bahia, então sede do governo geral. Todavia, o ensino superior não-religioso no Brasil teve início somente com a transferência da sede do império português para o Brasil.

Segundo Barreyro (2008), a partir de 1808 observa-se a instalação dos primeiros cursos superiores em terras brasileiras, destinados à formação de profissionais para suprir as necessidades do Estado. Ainda segundo a autora, e baseado em Cunha (2007), o ensino superior desde o século 19 esteve ligado à formação profissional, e estruturado em estabelecimentos isolados como academias, faculdades institutos e escolas. Ainda durante o Império o movimento liberal manifestava o desejo e o apoio à liberdade de opinião e crença, o que levou à formação dos segmentos de ensino estatal e de ensino particular religioso em nível primário e médio após a Independência.

De acordo com Sampaio (2000), no campo do ensino superior somente a partir da República e da Constituição de 1891 houve uma descentralização por parte do poder central, que então passou a delegar também aos estados a responsabilidade pelo ensino superior, permitindo assim a criação de instituições privadas, inicialmente de confissão católica ou criadas pelas elites locais. No entanto, somente no século 20 foi criada a primeira instituição que mudou o padrão de isolamento até então observado em estabelecimentos de ensino superior. No ano de 1920 foi criada assim a Universidade do Rio de Janeiro, embora na prática ainda funcionasse “como um conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes” (Cunha, 2007, p. 193).

No entanto, Schwartzman e Cox (2009) relatam que apenas na década de 1930 são criadas as primeiras universidades capazes de inovar em seus objetivos e romper o modelo de formação profissional que tinha se desenvolvido até então. Segundo Cacete (2014) a partir deste período observou-se no Brasil uma sociedade que lenta e progressivamente se industrializava e se concentrava nos centros urbanos, levando a exigências cada vez maiores em relação à educação. Neste contexto se destaca a Universidade de São Paulo fundada em 1934, que buscou uma “atuação no sentido da renovação da cultura brasileira pela pesquisa científica, o incentivo às obras de cultura e à extensão, divulgando conhecimentos técnicos, científicos e artísticos” (Cunha, 2007, p. 203).

Entre os anos 30 e a Segunda República (1945-1964) observou-se uma significativa expansão da educação superior pública no Brasil, com a formação da rede de universidades federais. “Entre 1946 e 1960 foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana” (Sampaio, 2000: p. 70-71). Segundo Santos e Cerqueira (2009), neste período o setor privado já demonstrava um papel relevante no ensino superior brasileiro, e as estatísticas evidenciavam que as instituições privadas respondiam por cerca de 44% das matrículas e 60% dos estabelecimentos.

Segundo Martins (2009), os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por um intenso movimento visando à reforma do sistema educacional brasileiro, em especial

o ensino superior. Participavam deste movimento docentes, pesquisadores e o movimento estudantil, que criticava o caráter elitista das universidades, defendiam a realização de concurso público para admissão de professores, lutavam por currículos atualizados e pela ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados.

Em resposta a estes anseios da sociedade foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, que em conjunto com sua legislação complementar definiu normas para a autorização e reconhecimento das instituições de ensino superior. No entanto, de acordo com Barreyro (2008) e Sampaio (2011) a LDB ficou muito aquém das reivindicações estudantis e das aspirações dos liberais por uma organização universitária com bases em valores nacionais. De acordo com Vieira (2014) a LDB facultava a realização da pesquisa e facilitava a disseminação de escolas isoladas, o que estimulou e favoreceu a expansão da iniciativa privada na educação superior no Brasil.

No ano de 1964 um golpe de Estado instituiu o governo militar no Brasil, que segundo Vieira (2014) e Dourado (2001) retomou o modelo desenvolvimentista do período de Juscelino Kubitschek e propôs uma reforma universitária com base no modelo norte americano, que previa a qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho com vistas à produtividade, além da interação com as empresas privadas. Nos anos seguintes até o final da década de 80 o Brasil viveu um importante aumento na mecanização em atividades rurais e na industrialização, contribuindo para o êxodo rural e para aceleração do processo de urbanização. Neste momento, de acordo com Rossato (2005) o ensino superior passou a ser vista como a principal forma de ascensão social e melhoria de vida pela classe média.

Aliado aos processos de industrialização e urbanização o Brasil viveu neste período um aumento expressivo de potenciais candidatos ao ensino superior impulsionado pela explosão demográfica ocorrida nas décadas de 50 e 60. Como relatado por Barreyro (2008) a expansão do ensino superior foi especialmente acelerada na década de 70, quando as matrículas em instituições de ensino superior aumentaram quase cinco vezes em pouco mais de dez anos (1968 a 1980). Segundo Dourado et al. (2003) e Durham (2003) essa expansão foi realizada predominantemente pela iniciativa privada em instituições isoladas, em especial por meio da oferta de cursos de baixo custo e menores exigências acadêmicas.

A retrospectiva histórica apresentada até aqui nos auxilia a entender melhor as transformações vividas pela educação superior no Brasil, essencial para compreendermos e analisarmos sua situação atual. Desta forma, a seguir serão apresentadas e analisadas algumas informações gerais sobre o ensino superior com especial atenção à representatividade e importância das instituições privadas no Brasil.

3 I CRESCIMENTO DO SETOR PRIVADO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (1980 A 2015)

Como visto até aqui, a promulgação da Lei 4.024 em dezembro de 1961 que fixou as diretrizes e bases para educação no Brasil (LDB), representou um importante marco na consolidação das instituições privadas na educação superior no Brasil. Segundo Pino (1997) essa Lei favoreceu o processo de privatização que se seguiu na educação brasileira sob o regime militar, uma vez que estendeu às instituições privadas as mesmas condições daquelas mantidas pelo Estado, no sentido de ter acesso livre aos recursos públicos e de fazer parte das instâncias decisórias e regulatórias da educação.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), em 1980 existiam no Brasil 882 instituições de educação superior (IES), das quais 200 eram administradas pelo poder público e 682 pela iniciativa privada (Tabela 1). Em termos percentuais as IES públicas e privadas representavam em 1980 respectivamente 22,7% e 77,3% das instituições brasileiras responsáveis pelo ensino superior.

Ano	Total de IES	IES Públicas		IES Privadas	
	(Unidade)	(Unidade)	(%)	(Unidade)	(%)
1980	882	200	22,7	682	77,3
1985	859	233	27,1	626	72,9
1990	918	222	24,2	696	75,8
1995	894	210	23,5	684	76,5
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2005	2.165	231	10,7	1.934	89,3
2010	2.378	278	11,7	2.100	88,3
2015	2.364	295	12,5	2.069	87,5

Tabela 1 – Número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, de 1980 a 2015.

Fonte: INEP/MEC

Já no ano de 2015, o censo anual da educação no Brasil realizado pelo INEP/MEC apontou a existência de 2.364 instituições de ensino superior, o que representou um aumento de 168,0% em relação ao número de IES do ano de 1980. Do total de IES em 2015, apenas 12,5% eram da administração pública (295 unidades), enquanto 87,5% eram administradas por instituições privadas (2.069 unidades) (Tabela 1).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1 e representados graficamente na Figura 1, a partir da década de 1990 houve uma expressiva e acelerada expansão das instituições privadas na educação brasileira. De 1980 a 2015 o número de instituições privadas de ensino superior no Brasil passou de 682 para 2.069 unidades o que representou um aumento de 203,4%. Já as instituições públicas cresceram apenas 47,5% neste mesmo período, passando de 200 no ano de 1980 para 295 em 2015.

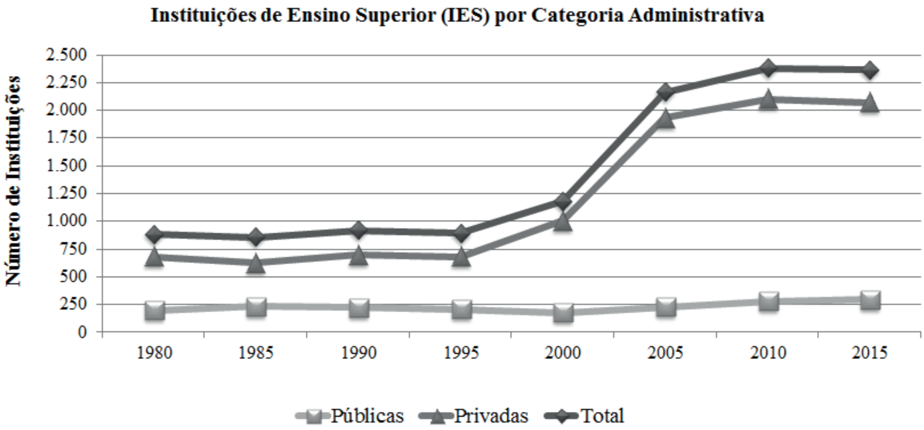


Figura 1 – Número de Instituições de Ensino Superior (IES) por categoria administrativa no Brasil, no período de 1980 a 2015 (Fonte: INEP/MEC).

Tal expansão está associada ao crescimento das camadas médias da sociedade, às novas oportunidades de trabalho que surgiam na indústria e serviços, e à reforma educacional ocorrida no Brasil na segunda metade da década de 1990. Nesta ocasião o País buscava uma nova forma de gestão da educação, que de acordo com Minto (2012), se pautava nos ideais e preceitos da reestruturação capitalista global e no estabelecimento de um Estado mínimo.

Seja por incapacidade das instituições públicas atenderem à demanda da sociedade pela formação superior, ou pelo novo modelo de gestão adotado pelo Estado, o setor privado identificou uma grande oportunidade e se expandiu rapidamente neste segmento, baseado especialmente na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores.

Outros importantes indicadores do crescimento da importância e atuação das instituições privadas no ensino superior brasileiro referem-se ao número de matrículas em cursos de graduação presenciais, além de seus respectivos concluintes, ambos apresentados na Tabela 2 para o período de 1980 a 2015, nas IES públicas e privadas.

Ano	Número Total	IES Públicas		IES Privadas	
		(Nº)	(%)	(Nº)	(%)
-------------------- Matrículas em cursos de graduação presenciais --------------------					
1980	1.377.286	492.232	35,7	885.054	64,3
1985	1.367.609	556.680	40,7	810.929	59,3
1990	1.540.080	578.625	37,6	961.455	62,4
1995	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2
2000	2.694.245	887.026	32,9	1.807.219	67,1
2005	4.453.156	1.192.189	26,8	3.260.967	73,2
2010	5.449.120	1.461.696	26,8	3.987.424	73,2
2015	6.633.545	1.823.752	27,5	4.809.793	72,5
-------------------- Concluintes em cursos de graduação presenciais --------------------					
1980	226.423	80.948	35,8	145.475	64,2
1985	234.173	82.444	35,2	151.729	64,8
1990	230.206	77.854	33,8	152.352	66,2
1995	254.401	94.951	37,3	159.450	62,7
2000	352.305	116.641	33,1	235.664	66,9
2005	717.858	195.554	27,2	522.304	72,8
2010	829.286	178.407	21,5	650.879	78,5
2015	916.363	224.196	24,5	692.167	75,5

Tabela 2 – Número de matrículas e de concluintes em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, de 1980 a 2015.

Fonte: INEP/MEC

No ano de 1980 o total dessas matrículas era de 1.377.286, sendo 35,7% em IES públicas e 64,3% em IES privadas. Neste mesmo ano, dos 226.423 concluintes dos cursos de graduação presenciais, 64,2% pertenciam às IES privadas, enquanto 35,8% eram alunos das IES públicas (Tabela 2).

Após 35 anos foi verificado aumento na contribuição do setor privado no número de matrículas e de alunos concluintes em cursos de graduação presenciais, conforme dados do senso da educação realizado em 2015. Neste ano as IES privadas representavam aproximadamente 72,5% das 6.633.545 matrículas em cursos superiores no Brasil, contra 27,5% das IES públicas. De maneira similar, a grande maioria dos concluintes nesses cursos (75,5%) pertencia a instituições privadas, e apenas 24,5% às públicas (Tabela 2).

No período de 1980 a 2015 o número de matrículas em cursos de graduação presenciais em instituições privadas de ensino no Brasil passou de 885.054 para 4.809.793, o que representou um aumento de 443,4%. Já as instituições públicas cresceram aproximadamente 270,5% neste mesmo período, passando de 492.232 no ano de 1980 para 1.823752 em 2015 (Figura 2). O número de concluintes entre 1980 e 2015 passou de 145.475 para 692.167 (aumento de 375,8 %) nas instituições privadas, e de 80.948 para 224.196 (aumento de 177,0%) (Figura 3).

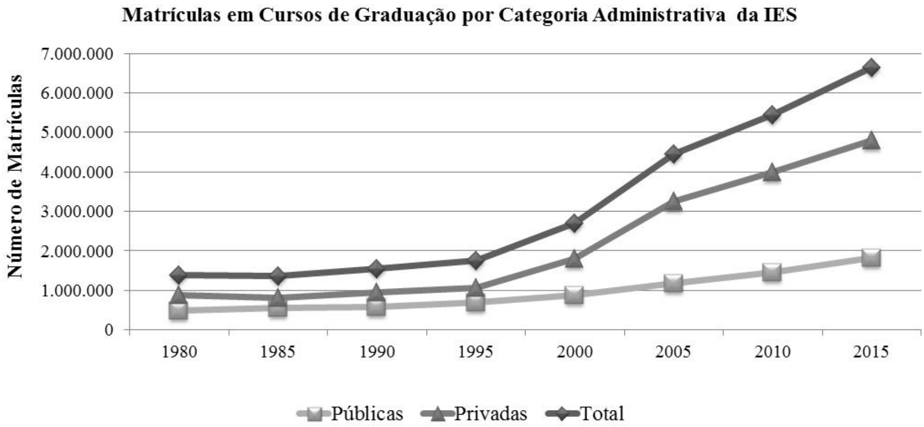


Figura 2 – Número de matrículas em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa da IES no Brasil, no período de 1980 a 2015 (Fonte: INEP/MEC).

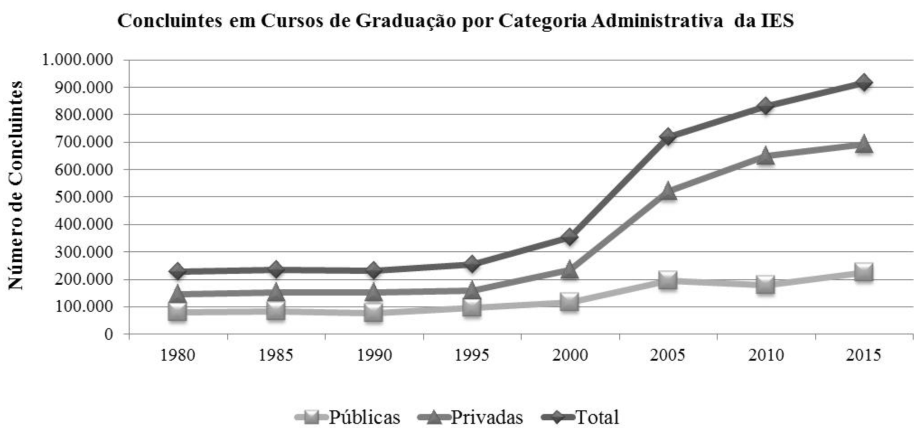


Figura 3 – Número de concluintes em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa da IES no Brasil, no período de 1980 a 2015 (Fonte: INEP/MEC).

4 I REFLEXÕES E DESAFIOS NA DOCÊNCIA EM IES PRIVADAS

A expansão do setor privado na educação foi impulsionada pelo anseio da sociedade em obter um diploma de curso superior e desta forma aumentar sua possibilidade de acesso a profissões regulamentadas e nichos privilegiados no mercado de trabalho. Assim os estabelecimentos privados tornaram-se negócios promissores, atraindo diferentes perfis de empresários e investidores, incluindo aqueles sem afinidades e compromissos mais sólidos com a educação.

O reflexo disto pode ser claramente observado ao analisarmos o perfil de qualificação dos professores que atuam nas esferas pública e privada do ensino superior brasileiro.

Desde 1995 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) organiza e sistematiza inúmeras informações sobre a educação superior brasileira, disponibilizando-as na forma de documentos denominados “sinopses da educação superior”.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo INEP no ano de 1995 as instituições públicas de ensino superior apresentavam 21,0% de seus docentes em exercício graduados, 26,5% especialistas, 28,8% mestres e 23,7% doutores. Já nas instituições privadas, 26,6% dos docentes possuíam somente a graduação, 47,3% tinham alguma especialização, 19,0% eram mestres e apenas 7,1% apresentavam doutorado (Figura 4).

Em 2015 foi observado um avanço expressivo no número de docentes em exercício com doutorado nas IES públicas, que passaram a representar 57,9% do total. Tal fato está associado em grande parte à obrigatoriedade da titulação de doutor na maioria dos concursos públicos para contratação de novos docentes para as universidades brasileiras. Neste mesmo ano (2015) os graduados, especialistas e mestres representavam respectivamente 3,7%, 10,2%, e 28,2% do total de docentes das instituições públicas (Figura 4).

Nas instituições privadas é possível evidenciar uma drástica redução na proporção de docentes apenas graduados e um aumento significativo no número de docentes mestres, que passaram a representar respectivamente 0,2% e 48,2% do total de docentes. Segundo Baesso (2013), o aumento no número de docentes mestres está ligado a políticas nacionais dirigidas à formação do corpo docente de nível superior, que determinaram, por exemplo, a qualificação mínima de mestre para atuação no ensino superior. Apesar de algumas ressalvas legais permitirem a atuação de docentes não graduados, a legislação vigente prevê que estes não ultrapassem 1/3 (um terço) do corpo docente de uma instituição de ensino superior.

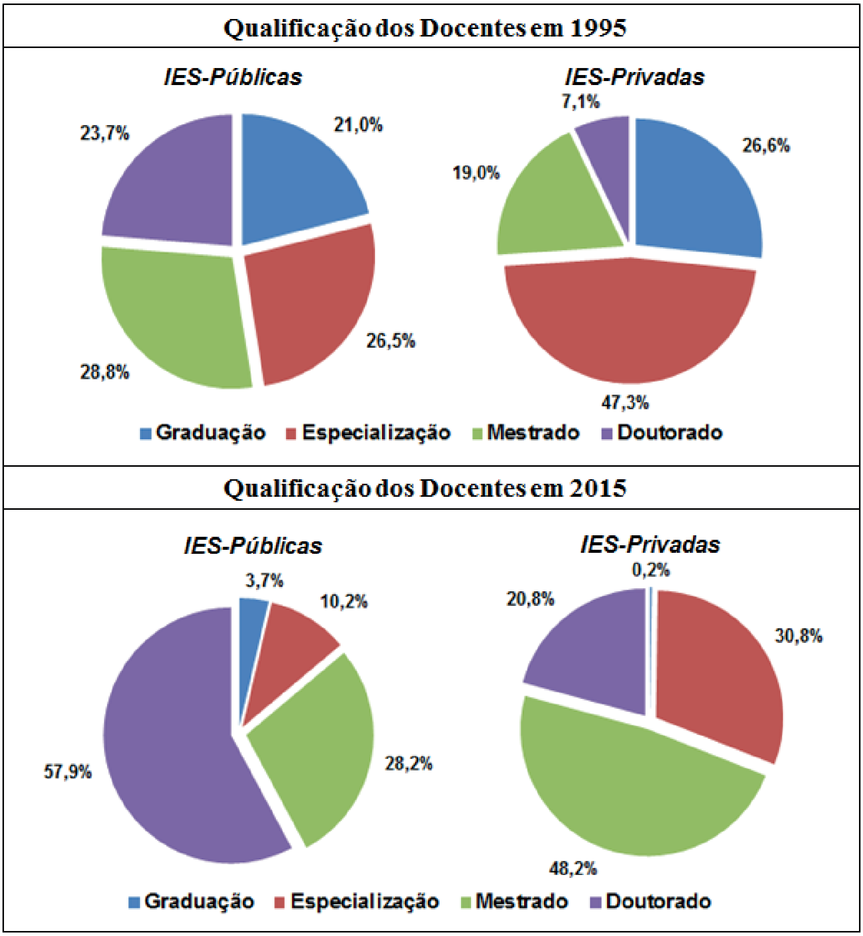


Figura 4 – Distribuição percentual dos docentes de IES públicas e privadas em exercício por grau de qualificação, nos anos de 1995 e 2015 no Brasil (Fonte: INEP/MEC).

Por outro lado, ainda há um grande percentual de docentes especialistas (30,8%) e um reduzido percentual de doutores (20,8%), atuando nas instituições privadas, em comparação com as IES públicas (Figura 4). Baesso (2013) comenta que entre os fatores que determinam estes resultados está o custo de contratação dos docentes, visto que os especialistas representam uma opção menos onerosa às IES privadas do que os docentes com doutorado.

Além da qualificação, outro fator chama a atenção pelos números desfavoráveis à atuação docente nas instituições privadas. Trata-se do regime de trabalho do docente, que no geral pode ser considerado de dedicação integral (tempo integral) ou de dedicação temporária (tempo parcial ou horista).

Em 1995 nas IES públicas aproximadamente 70,9% dos docentes atuavam em regime de tempo integral, enquanto que nas IES privadas este regime de trabalho era uma

realidade para apenas 13,7% dos docentes. Com o passar dos anos houve uma pequena alteração neste cenário, e os docentes em regime de tempo integral passaram a representar 83,8% e 24,9% respectivamente nas IES públicas e privadas (Figura 5).

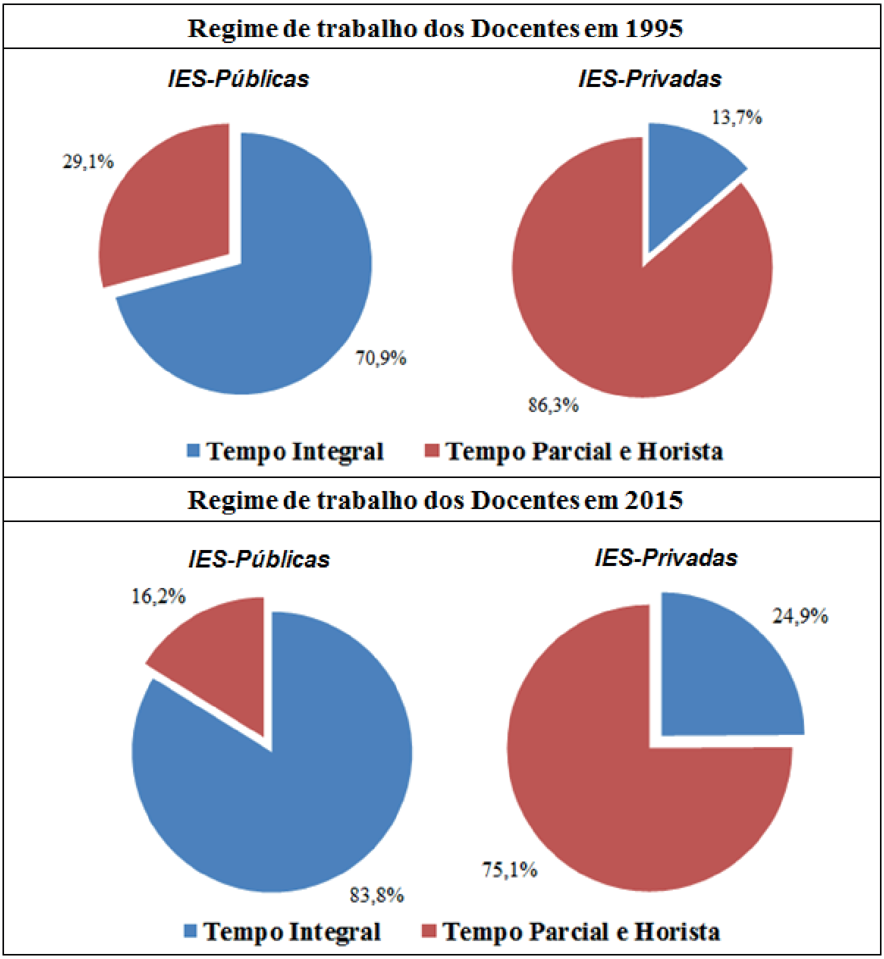


Figura 5 – Distribuição percentual dos docentes de IES públicas e privadas em exercício por regime de trabalho, nos anos de 1995 e 2015 no Brasil (Fonte: INEP/MEC).

Segundo Pimenta (2010) o regime de trabalho em tempo integral proporciona aos docentes melhores condições de desempenhar suas atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, bem como uma maior possibilidade de desenvolvimento profissional continuado. Em contrapartida, nos regimes de trabalho em tempo parcial e horista, o papel docente se resume à hora/aula, que é o tempo pelo qual este é efetivamente remunerado.

A consequência disso é que para garantir uma renda digna e satisfatória os docentes são forçados a atuar em turnos cada vez mais extensos e trabalhar em inúmeras instituições,

comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem pela redução dos períodos de preparação e planejamento adequados, bem como pelo distanciamento das oportunidades de aperfeiçoamento e qualificação profissional.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente importância e representatividade do setor privado na educação superior foram evidenciadas nos resultados do censo INEP realizados ao longo das últimas décadas no Brasil. Na sinopse estatística de 2015, das 2.364 instituições de ensino superior, 87,5% eram administradas por instituições privadas, que registraram ainda 72,5% das 6.6323.545 matrículas e 75,5% dos 916.363 concluintes em cursos de graduação presenciais no Brasil.

O crescimento do número IES privadas no Brasil aumentou o acesso ao ensino superior, porém a qualidade do ensino ministrado nessas instituições é em muitos casos questionada, dentre outros pelas condições precárias do trabalho docente, marcadas pela elevada rotatividade e intensidade de horas trabalhadas, inexistência de relações estáveis de emprego, baixa remuneração e formação continuada deficitária.

Nesse contexto as instituições de ensino superior privadas devem proporcionar aos seus docentes condições adequadas de trabalho para que o ensino não seja reduzido somente à transmissão de informações, mas que possibilite o diálogo entre os diferentes atores envolvidos na educação, de modo a estimular constantemente novas ideias e posturas capazes de prepará-los para o enfrentamento das adversidades de forma criativa, flexível e segura.

REFERÊNCIAS

BAESSO, Ilara Sanchez. **A atuação docente no ensino superior brasileiro: migrações de universidades privadas para públicas**. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 77p. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; 37).

BRASIL. Lei nº.9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 Dezembro 1996.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out/dez. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil,In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000, p. 43-72.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica:** o ensino superior na república populista. 3ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007. 224p.

DOURADO, Luiz Fernandes. A interiorização do ensino superior e a privatização do público. Goiânia: Ed. da UFG, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; DE OLIVEIRA, João Ferreira. **Políticas e gestão da educação superior:** transformações recentes e debates atuais. Xamã Editora, 2003.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003. 45p. (Documento de Trabalho 3/03).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação superior 2015**. Sinopse Estatística. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2017

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan/abr. 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro: sentido histórico e questões para os movimentos sociais. **In:** IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". João Pessoa – PB: 2012. Anais eletrônicos. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.16.pdf>. Acesso em 20 jan. 2017.

PIMENTA, G.S ANASTASIOU, L. G.C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo:Cortez, 2010.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 10, p. 19-39.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: Nove séculos de história**.2.ed.rev. E ampl. Passo Fundo: UPF, 2005, p. 131- 150.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 28-43, 2011.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Ed. Hucitec/FAPESP, 2000. 408p.

SANTOS, Adilson Pereira; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas. Ensino Superior: Trajetória histórica e políticas recentes. **In:** IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis. 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián. Coesão social e políticas educacionais na América Latina. In: SCHWARTZMAN, Simon. **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009. Introdução, p. 1-24.

VIEIRA, Regina Beatriz Bevilacqua. Educação Superior no contexto nacional: políticas, tensões e desafios. **In:** XXII SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS. Natal –RN: 2014. Anais do XXII Seminário Nacional Universitas. Natal – RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Educação, 2014. Disponível em <http://universitas.ce.ufrn.br/ANAIS_DO_XXII_SEMINARIO_NACIONAL_UNIVERSITAS.pdf>. Acesso em 15 set. 2016.

CAPÍTULO 25

A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NA EXPANSÃO DO ENSINO PRIVADO EM ALAGOAS

Data de aceite: 21/06/2021

Data de submissão: 22/03/2021

Gabriel Soares de Azevedo Filho
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas
Maceió - Alagoas
http://lattes.cnpq.br/7514822091792179

Jacy de Araújo Azevedo
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas
Maceió – Alagoas
http://lattes.cnpq.br/6751264583746017

Ana Carolina de Araújo Azevedo
Graduada em Direito Centro Universitário Maurício de Nassau
Maceió – Alagoas
http://lattes.cnpq.br/2263144520197374

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar a contribuição do Programa Universidade para Todos para a expansão do ensino privado em Alagoas nos anos de 2011 a 2019 (PROUNI). O PROUNI foi criado em 13 de janeiro de 2005 por meio da Lei nº 11.096, no contexto do discurso da democratização do ensino superior, o qual tinha como objetivo viabilizar o acesso à educação superior nas instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Para saber como o PROUNI contribuiu para a expansão do ensino superior privado em Alagoas, utilizamos a pesquisa qualitativa, e, para fundamentar os estudos, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental. O artigo está organizado, para além da introdução e das considerações finais, em três seções. A primeira apresenta uma breve reflexão acerca da história do ensino superior e a criação da universidade, a partir da Idade Média e a criação da Universidade (século XII) até a implantação e a estatização da Universidade moderna nos dias atuais. A segunda dedica-se à reflexão da reforma do ensino superior no Brasil e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), fazendo uma breve retomada de seu percurso histórico. A tônica da terceira seção pauta- se no PROUNI e sua contribuição para a expansão do ensino superior de Alagoas, tendo como ponto de partida a ampliação da educação superior pública e privada a partir dos anos de 1990. Conclui-se que esse Programa tem contribuído para o avanço do ensino superior privado em Alagoas.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino Superior. Expansão. PROUNI.

THE CONTRIBUTION OF THE UNIVERSITY PROGRAM FOR ALL IN THE EXPANSION OF PRIVATE EDUCATION IN ALAGOAS

ABSTRACT: This article aims to analyze the contribution of the University for All Program to the expansion of private education in Alagoas in the years 2011 to 2019 (PROUNI). PROUNI was created on January 13, 2005 by means of Law 11.096, in the context of the democratization discourse of higher education, which aimed to enable access to higher education in private institutions with or without profit. To find out how PROUNI contributed to the expansion of private

higher education in Alagoas, we used qualitative research, and, to support the studies, we opted for bibliographic and documentary research. The article is organized, in addition to the introduction and final considerations, into three sections. The first presents a brief reflection on the history of higher education and the creation of the university, from the Middle Ages and the creation of the University (12th century) until the implantation and nationalization of the modern University today. The second is dedicated to reflecting on the reform of higher education in Brazil and the University for All Program (PROUNI), making a brief resumption of its historical path. The focus of the third section is based on PROUNI and its contribution to the expansion of higher education in Alagoas, starting with the expansion of public and private higher education from the 1990s. It is concluded that this Program has contributed for the advancement of private higher education in Alagoas.
KEYWORDS: Higher Education. Expansion. PROUNI.

1 I INTRODUÇÃO

Analisando as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil acerca do ensino superior durante a década de 1990, percebemos que houve mudanças no ensino superior. Essas mudanças foram marcadas por políticas que priorizaram a chamada naturalização. Entende-se por naturalização das instituições não universitárias, colocar no mesmo patamar de universidades os centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos (DOURADO, 2011).

O governo federal criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) através da Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, sob a inspiração do discurso de democratização do ensino superior, viabilizando oportunidades para o estudante cursar uma graduação em instituições de ensino superior (IES) privadas com ou sem fins lucrativos.

> PRESIDENTE DA REPÚBLICA - Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1o Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005).

O programa oferece uma isenção fiscal às IES privadas, para que essas empresas ofertem bolsas aos alunos que não conseguem vagas nas IES públicas, e que não tem condições financeiras para ingressar no ensino superior privado. (FACEIRA, 2009). Nesse sentido, o PROUNI, foi fundamental no processo de expansão da educação superior.

Tendo como objetivo analisar a expansão da educação superior privada em Alagoas nos anos de 2011 a 2019, este artigo tem como problema de pesquisa: como o Programa Universidade Para Todos contribuiu para a expansão do ensino superior privado em Alagoas? Para responder a esta questão, utilizamos a pesquisa qualitativa, e, para fundamentar os estudos, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental. Para o aporte teórico, utilizamos

os escritos de Dourado (2011), Haas e Linhares (2013), Sguissardi (2005), Macedo (2005), e Trindade (2000). E como suporte documental tivemos a Legislação do PROUNI (BRASIL, 2005), e os registros do Anuário Estatístico do estado de Alagoas (2019).

Nesse sentido, o texto busca no primeiro momento, fazer um breve percurso sobre a história do ensino superior no Brasil. No segundo, o objetivo é situar o Programa Universidade para Todos (PROUNI) no contexto da reforma do ensino superior. No terceiro, o foco é no avanço do ensino superior privado no estado de Alagoas tendo como ponto de partida o PROUNI, apresentando assim, algumas considerações finais.

2 | HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR E O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE

Entendemos que seria uma negligência indesculpável tratar de história universitária, seja do Brasil ou de qualquer outro país, sem fazermos uma busca histórica dos primórdios da universidade. Nesse sentido, consideramos a necessidade de traçarmos uma linha temporal da história da universidade para entender o processo, as razões e contribuições da implantação da universidade brasileira.

Trindade (2000, p. 122) traça a seguinte linha:

> 1. Do século XII até o Renascimento, caracterizado como "período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja.".
>
> 2. No século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contrarreforma.
>
> 3. A partir do século XVII, período marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência.
>
> 4. No século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade.

O mundo estava sofrendo inúmeras transformações, e neste cenário surge a universidade.

O quadro abaixo relaciona as primeiras universidades criadas a partir da Idade Média.

NOME DA UNIVERSIDADE	ANO DE FUNDAÇÃO	INFORMAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE
Universidade de Bolonha	1088	A primeira universidade ocidental. O termo “universidade”, aliás, vem de sua criação. Durante as guerras mundiais, seus gestores buscaram se aproximar de países mais avançados tecnologicamente, o que permitiu que, ainda hoje.
Universidade de Paris	Não se sabe a data exata de sua fundação, mas estima-se que suas atividades tenham iniciado em 1096.	Ela foi separada, em 1970, em 13 universidades autônomas, dentre as quais a mais famosa é Sorbonne (fundada em 1257). A Universidade de Paris fechou três vezes em sua história: em 1229, durante uma revolta de seus alunos, em 1940, durante a invasão do exército alemão e em 1968, durante o chamado *Maio Francês*, conhecido como uma revolução cultural.
Universidade de Oxford	A data considerada é de 1096	A instituição se desenvolveu mais rapidamente depois de 1167, quando o rei Henrique II proibiu que ingleses estudassem na Universidade de Paris.
Universidade de Montpellier	Ano da fundação 1150	Localizada em Montpellier, na França, acredita-se que já ministrava aulas antes de sua data oficial de fundação. A Universidade foi fechada durante a revolução francesa em 1793, mas as faculdades de ciência e letras foram restabelecidas em 1810, enquanto as aulas de direito voltaram apenas em 1880.
Universidade de Cambridge	Provável data de fundação 1209.	A segunda universidade mais antiga da língua inglesa, foi criada por dois acadêmicos que deixaram Oxford após uma disputa. Desde então, as duas instituições cultivam um clima de rivalidade.
Universidade de Salamanca	Foi criada em 1218	Localizada na cidade homônima, na Espanha, e recebeu o título de Universidade pelas mãos do Papa Alexandre IV em 1225.
Universidade de Pádua	Fundação 1222	É a segunda universidade mais antiga da Itália, fundada por um grupo de estudantes e professores que deixaram a Universidade de Bolonha em busca de uma maior liberdade acadêmica.
Universidade de Coimbra	Datado de 1290	Ao assinar o Scientia e thesaurus mirabilis, D. Dinis criava a universidade mais antiga do país e uma das mais antigas do mundo. A Universidade de Coimbra começa a funcionar em Lisboa e em 1308 é transferida para Coimbra, alternando entre as duas cidades até 1537, quando se instala definitivamente na cidade do Mondego.

Quadro 1 - Cronologia e informação das primeiras universidades ocidentais

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de GALASTRI, 2013 e COIMBRA, 2015.

As primeiras universidades tiveram uma significância para a vida do homem medieval, porque estas constituíam autênticos espaços de desenvolvimento de sua intelectualidade, um centro de desenvolvimento do pensamento do homem europeu. Notamos que a universidade, desde sua criação, sempre foi um espaço para os abastados e privilegiados economicamente. (LE GOFF, 1989).

2.1 A Universidade Moderna da Implantação a Estatização

A universidade passou por consideráveis transformações marcadas pelo desapego ao método tradicional teológico e sua imersão aos estudos científicos baseados na perspectiva humanística. A universidade moderna foi formada pela atuação do Estado Nacional da Europa e influenciada pelo Iluminismo e pelo o Enciclopedismo. No plano político e social, encontrou sua base na Revolução Francesa de 1789 (TRINDADE, 2000). A partir do século XIX, notamos que a ciência foi introduzida no ensino universitário e, com esta, abriu-se uma nova relação entre universidade e Estado. Trindade (2000), diz que países como França, Itália e Prússia, foram impulsionados pela estatização universitária na Idade Moderna.

Em Berlim, no ano 1809, foi criada a primeira universidade moderna. Seu fundador foi Wilhelm Von Humboldt. Esta, passou a se pautar nos parâmetros das regras da racionalidade e da ciência como princípio basilar para a formação universitária. A importância da Universidade de Berlim está no fato de que se imprimiu um modelo que inspirou o ensino superior na Europa e nos demais continentes da terra. (SGUISSARDI, 2005).

Movido pela revolução industrial do século XVIII, o perfil do ensino superior deixou de ser a produção de ideias para ser um ensino mais pragmático e utilitário. Este desvio aconteceu a partir do momento que a universidade passou a ceder às determinações do capitalismo movido pela força industrial.

3 | O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO SUPERIOR: UMA BREVE RETOMADA DE SEU PERCURSO HISTÓRICO

O programa Universidade Para Todos nasceu dentro de um contexto em que o Presidente Lula (2003-2006) deu sequência as políticas privatistas iniciadas em governos anteriores. Políticas estas, inseridas no conjunto de reformas do sistema educacional brasileiro, dentre as quais se destacam:

> a) Decreto 4.914, de 11/12/2003 dispõe sobre os centros universitários alterando o art. 11 do Decreto nº 860, de 9 de julho de 2001;
>
> b) Lei nº 10.861, de 14/04/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES;
>
> c) Lei nº 11.079, de 30/12/2004 que institui a Parceria Público Privado;
>
> d) Decreto Presidencial nº 5.225, de 1/10/2004 que elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs à categoria de Instituições de Ensino Superior;
>
> e) Decreto Presidencial nº 5.205, de 20/12/2004 que regulamenta as fundações de apoio privadas no interior das IFES;
>
> f) Decreto Presidencial nº 5.622, de 19/12/2005 que regulamenta a educação à distância no Brasil e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro

ao capital estrangeiro;

g) O Decreto nº 5.773, de 9/05/2006 que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das IES;

h) Decreto Presidencial nº 5.245, de 18/10/2004 transformado na Lei nº 11.096/05 (que criou o Programa Universidade para Todos – PROUNI; e

i) o Projeto de Lei nº 7.200/06, encaminhado pelo governo federal ao Congresso Nacional, em junho de 2006, que estabelece nova regulamentação para a educação superior brasileira (BRASIL, 2005).

Neste contexto, o governo federal por meio da medida provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004 institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI e em 13 de janeiro 2005, esta medida foi transformada na Lei nº 11.096/2005.

O programa oferece uma isenção fiscal às IES privadas. Nesse sentido, essas empresas concedem bolsas aos estudantes necessitados na modalidade de integrais e parciais. O PROUNI, no conjunto das políticas públicas afirmativas do governo federal, tem como foco garantir o acesso e permanência aos bolsistas na vida acadêmica. Ao tratar sobre as política públicas afirmativas, Haas e Linhares (2013, p.842), afirmam que a partir de 1965 o termo passou "a significar a exigência de favorecimento de algumas minorias socialmente inferiorizadas e juridicamente desigualadas por preconceitos histórico e culturalmente fixados". Assim, o PROUNI abre oportunidade a esses estudantes que historicamente enfrentaram barreiras no acesso ao ensino superior. (FACEIRA, 2009).

No parágrafo 1º da Lei 11.096/2005, notamos a comodidade comercial que o governo federal oferece à iniciativa privada da educação quando diz que o contrato tem duração de 10 anos, podendo ser renovado por mais 10 anos. Nesse caso, as IES privadas passam a serem favorecidas com recursos públicos. A Lei é bastante clara quando, no caput do Art. 8º, trata da isenção de impostos para estas instituições.

> A instituição que aderir ao ProUni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão:
>
> I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;
>
> II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988;
>
> III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e
>
> IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

Ao analisar esta Lei, percebemos que este programa fortalece muito as IES privadas quando o governo federal abre mão de receber os tributos das empresas que aderirem ao programa.

Para Leher (2004, p.44),

O PROUNI é uma operação de salvamento para o setor privado. As grandes empresas educacionais, que atendem as elites, não têm muito interesse no programa – não querem ofertar vagas para alunos de baixo poder aquisitivo que sequer vão poder pagar 50% das bolsas. No entanto, as instituições de menor qualidade, que contam com um alto índice de inadimplência, isso é uma espécie de boia de salvação num setor que vive uma crise profunda.

O PROUNI surgiu como uma solução para a condição de decadência financeira que as IES privadas se encontravam (LEHER, 2004). Muitas dessas instituições estavam à beira da falência por não terem conseguido conter o problema da inadimplência. Na concepção deste autor (2004), não há interesse do Estado em oferecer melhorias na educação superior porque o governo, por meio do Programa Universidade Para Todos investe recursos públicos em instituições privadas, acelerando o processo de desenvolvimento dessas instituições.

Esta é também a realidade das IES no estado de Alagoas, e nesse sentido analisaremos o avanço do ensino superior privado e a sua relação com o programa Universidade Para Todos no estado de Alagoas.

4 I A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) PARA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM ALAGOAS

Os anos de 1990 foram marcados pela expansão do ensino superior privado em todo território brasileiro (MACEDO et al., 2005). E Alagoas como um estado da república passa a ser impactado por essa expansão.

Segundo as informações publicadas no Anuário Estatístico de Alagoas, entre os anos de 2011 e 2018 o estado já possuía 28 IES privadas (ALAGOAS, 2019). O quadro 2 apresenta os números crescentes dessa distribuição:

Categoria administrativa	ANO							
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total Geral	26	30	27	27	28	28	29	29
Pública	4	4	4	4	4	4	4	4
Federal	2	2	2	2	2	2	2	2
Estadual	2	2	2	2	2	2	2	2
Privada	22	26	23	23	24	24	25	28

Quadro 2 - Evolução do número de instituições de educação superior em Alagoas/ 2011 – 2018

Fonte: ALAGOAS, 2019

De acordo com o quadro 2, entre os anos de 2011 e 2018 o número de IES privadas era 5 vezes maior que o número de IES públicas. As IES privadas oscilaram durante os anos 2011 e 2017 em 22 e 25 IES. O ano de 2012 foi uma exceção. Este número foi elevado para 26 e, em 2013 e 2014, houve uma redução de 3 IES, ficando, nestes dois anos, com 23 instituições. De 2015 a 2017, volta a ter um crescimento no número das IES privadas, entretanto houve estagnação no número das públicas. As informações sobre o ano de 2019 não se encontram disponibilizadas. Constata-se que o ensino superior privado no período de 2011 e 2018 no estado das Alagoas apresentou um crescimento maior que o ensino superior público. Neste contexto,

> Os indicadores educacionais do INEP têm apontado um panorama em que, ao mesmo tempo em que mais estudantes estão matriculados nos sistemas de ensino, torna-se necessário também assegurar meios para que permaneçam e obtenham sucesso na trajetória escolar. (AZEVEDO; ALVES; VIEIRA, 2020, p.30909)

Conforme verificado no demonstrativo de bolsas ofertadas, temos o seguinte quadro.

Categoria administrativa	ANO							
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total Geral	26	30	27	27	28	28	29	29
Pública	4	4	4	4	4	4	4	4
Federal	2	2	2	2	2	2	2	2
Estadual	2	2	2	2	2	2	2	2
Privada	22	26	23	23	24	24	25	28

Quadro 3 - Demonstrativo do número de bolsas ofertadas pelo PROUNI em Alagoas entre os anos de 2011 a 2019

Fonte: MEC, 2020

Conforme dados do Sistema do PROUNI (SISPROUNI), o programa realizou 15.751 matrículas entre os anos de 2011 e 2019 por meio de aquisição de bolsas do PROUNI. (MEC, 2020). Os registros mostram que nos anos 2011 e 2012 houve uma queda apenas na adesão às bolsas integrais em relação aos anos anteriores, mas em 2013 o crescimento de matriculas com bolsas integrais foi retomado. Embora a partir de 2015 até 2017 apresentasse um decréscimo nas integrais, percebe-se que as bolsas parciais tiveram um crescimento significativo em 2017.

A partir dos números apresentados, percebemos que o referido programa ofereceu incentivos para o desenvolvimento do ensino superior em Alagoas. O primeiro incentivo se deu à medida que o governo federal concedeu, no período de 2011 a 2019, um total de 15.751 bolsas para os estudantes se matricularem nas instituições particulares de ensino superior. Outro motivo que contribuiu para o crescimento do ensino superior privado, foram

os incentivos fiscais oferecidos às instituições de ensino deste seguimento em Alagoas com respaldo legal. Nesse sentido, o site do provedor de informações do segmento fiscal e tributário, Fiscais e Legais – FISCOSOFT, apresenta os seguintes dados acerca da isenção concedida à instituição que aderir ao programa:

> Dispõe a Instrução Normativa RFB nº 1.394/2013, a instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, que aderir ao ProUni nos termos do art. 5º da Lei nº 11.096/2005, ficará isenta, durante o período de vigência do termo de adesão, dos seguintes tributos:
>
> a) Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS);
>
> b) Contribuição para o PIS/Pasep;
>
> c) Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL);
>
> d) Imposto sobre a Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ).
>
> A isenção relativa ao IRPJ e a CSLL resultará em benefício sobre o lucro, e em relação ao PIS e COFINS, resultará em benefício sobre o valor da receita auferida, ambos decorrentes da realização de atividades de ensino superior, provenientes de cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica.
>
> (http://www.fiscosoft.com.br/main/ consulta realizada em 30/12/2020).

Fica evidente que através da educação superior privada há um esvaziamento dos cofres públicos, quando o governo abre mão de receber tributos que geram milhões de reais ao ano para os cofres da União. Percebemos que o PROUNI, segundo os dados apresentados, foi fundamental nesse processo de aceleração da educação superior privada. Por meio deste, o governo investiu verbas públicas em instituições privadas no estado de Alagoas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para chegarmos aos resultados dessa pesquisa percorremos uma trajetória cujo ponto de partida foi a análise histórica dos primórdios da educação superior na Europa Medieval, Renascentista e Contemporânea, enfocando o desenvolvimento da universidade na Idade Moderna por influência do capitalismo comercial e do humanismo no século XV, na formação para o nobre, e os interesses da reforma em popularizar o ensino.

Ao analisarmos as políticas educacionais aplicadas no Brasil a partir da década de 1990 no ensino superior, chegamos à conclusão de que as mudanças suscitadas neste período contribuíram para expansão do ensino superior em Alagoas e foram orientadas pelas políticas neoliberais (DOURADO, 2011). Dentre essas políticas, o governo federal criou o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) com o respaldo da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, cujo objetivo implícito em seu discurso era a democratização do ensino superior, promovendo assim, oportunidades para o brasileiro de baixa renda cursar uma graduação em IES privadas, com ou sem fins lucrativos.

Ao analisarmos o PROUNI em Alagoas no período entre 2011 a 2019, ficou evidente através dos dados, que o programa PROUNI contribuiu para a expansão do ensino superior privado no estado de Alagoas. Através do PROUNI, o governo federal transfere a sua responsabilidade de ofertar vagas para todos estudarem em uma instituição de ensino superior (IES) pública, ofertando vagas nas IES privadas. Os programas desenvolvidos pelo governo federal foram os principais instrumentos da máquina pública para acelerar o processo de expansão das IES privadas em Alagoas. Nesse sentido, compreendemos que o PROUNI tem se tornado um veículo muito importante para a consolidação dessa transferência e da expansão do ensino superior privado no estado de Alagoas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. (2017). **Anuário Estatístico do Estado de Alagoas 2015**, ano 22, n. 22. Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. Disponível em: <http://dados.al.gov.br/dataset//download/anuario2016v.2221.03.2017.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

AZEVEDO, J.A; ALVES, A.M.G.C; VIEIRA. A.P.A.V. A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Braz. J. of Develop**.,Curitiba, v.6, n.5. Acesso: fev 2021.

BRASIL. (2005). **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/l11096.htm>. Acesso em: 04 nov. 2020.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE**- v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

FACEIRA, L. S. (2009). **O ProUni como política pública em suas instâncias macroestruturais, meso-institucionais e micro sociais:** pesquisa sobre a implementação pelo MEC e por duas universidades na região metropolitana do Rio. 2009. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FISCOSOFT. **IRPJ, CSLL, COFINS e PIS/PASEP - Programa Universidade para Todos - PROUNI - Roteiro de Procedimentos.** 05 jun. 2016. Disponível em: <http://www.fiscosoft.com.br/main_online_frame.php?page=/index.php?PID=126454 &key=2571244>. Acesso em: 30 out. 2020.

GALASTRI, L. As 10 universidades mais antigas do mundo. **Revista Galileu**, Rio de janeiro, out. 2013. Seção Notícias: educação. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/revista/common/0,,emi343904-17770,00- as+universidades+mais+antigas+do+mundo.html>. Acesso em: 29 nov. 2020.

HAAS, C. M; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, 2013.

LE GOFF. **Os intelectuais na idade média**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LEHER, Roberto. **Prouni é "boia de salvação" do ensino privado**. Recife: Reforma Universitária. Caderno 3, ADUFEPE – SSIND, 2004.

MACEDO, A. R. et al.(2005). Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, n. 47.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 191-222, 2005.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, p. 122-133, 2000.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

D

E

F

G

H

I

J

L

M

U

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 5

Atena Editora

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO EM VERSO E REVERSO:

DOS APORTES NORMATIVOS AOS ASPECTOS OPERACIONAIS 5

Atena Editora

Ano 2021